التربية المختصّة

دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقلياً

كريستين مايلز



ورشة الموارد العربية (للرعاية الصحية وتنمية المجتمع)

التربية المختصّة

دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقلياً

«هذا كتاب شامل. فهو يقدم معرفة نظرية واسعة ويشدد ـ في الوقت نفسه ـ على الناحية التطبيقية..

هو كتاب مهم على ضوء قلّة النصوص والكتب المتوافرة باللغة العربية حول الإعاقات عموماً، والإعاقة العقلية خصوصاً...

يساعد هذا الكتاب كل من يعمل مع الأولاد المعوقين على اكتساب معرفة نظرية ضرورية في مجال الإعاقات وذلك لتفهّم الحالات التي يتعاملون معها بطريقة علمية، موضوعية وصحيحة...

إنه وسيلة مساعدة للعمل، فهو يرشد المربية إلى الخطوات الواجب استعمالها في العمل مع المعوقين عقلياً وتعليمهم من خلال الشرح الدقيق لبعض التمارين وإبراز الهدف من كل تمرين. إنه بذلك يساعد المربية على وضع برنامجها التربوي العملي مع الأولاد وعلى ابتكار واستعمال المواد والأدوات والوسائل الملائمة.

ويمكن أن يكون هذا الكتاب مرجعاً يستخدمه الطلاب الجامعيون والمتدرّبون ضمن المناهج الأكاديمية في مادة «التربية المختصة».

ويمكن أن يكون مرجعاً للأهل يساعدهم على فهم الجوانب المختلفة لإعاقة طفلهم وأساساً لعقد «شراكة» ضرورية مع المربية أو الأخصائي تسمح بأن يكون الجانبان «فريق عمل» واحد.

كذلك الذين يتلقّون تدريبهم في مجال رعاية وتأهيل المعوقين عقلياً بلغة أجنبية سيجدونه أداة عمل تساعدهم على الاتصال والعمل مع الطفل وأهله بلغتهم ومفرداتهم».

ريتا مفرّج مرهج
أخصائية في علم النفس

«يوفر هذا الكتاب دليلاً ممتازاً للممارسة، فهو يشرح الإعاقة العقلية بوضوح ولكن بلا تبسيط زائد مخاطباً المخاوف والخرافات الرئيسية المحيطة بالموضوع. ويوضح الكتاب كذلك كيفية تقييم الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم باستخدام لوائح تدقيق بسيطة ومفصلة في آن معاً، وكيفية ربط التقييم بصياغة برنامج تعليم واقعي..

ويقدم الكتاب مساعدة خاصة بإظهار كيفية تعليم مهارات النطق واللغة والإتصال واستعمالها في أطر الحياة الواقعية، كما أنه يتوجه إلى إحتياجات الأطفال الذين تتحدى مشاكلهم السلوكية قدرتنا ورغبتنا في تلبية احتياجاتهم.

ولكن الرسالة الإيجابية لهذا الكتاب تتناقض بشكل صارخ مع الواقع اليومي لما يتوافر للأطفال الذين يجدون صعوبات في التعلّم في بلدان كثيرة من مراكز خدمات مختصّة، حيث لا تصل نسبة الأطفال المعوقين الذين يذهبون إلى مدرسة من أي نوع الواحد بالمئة..

كيف يمكن تحقيق تقدم باتجاه تأمين التعليم للأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم؟ تتلخص إحدى الطرق بإبراز الدليل القاطع على أن باستطاعة هؤلاء أن يتعلموا، كما يبيّن هذا الكتاب».

البروفسور بيتر متلر
مركز التوجيه التعليمي والإحتياجات المختصة / مانشستر

Special Education For Mentally Handicapped Pupils - A Teaching Manual; by Christine Miles
First Arabic edition, 1994
Published by _ARC_, The Arab Resource Collective, P.O.Box. 7380, Nicosia - Cyprus
Tel. (357-2) 452670; Fax. (357-2) 452539; Supported by OXFAM (UK)

التربية المختصة

دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقلياً

التربية المختصة

دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقلياً

تأليف: كريستين مايلز

تقديم: البروفسور بيتر ميتلر

الطبعة العربية

المراجعة العلمية والتعديل: السيدة ريتا مفرّج مرهج
والدكتور موسى شرف الدين

الترجمة والمراجعة: عفيف الرزّاز بمشاركة من محمود المصري
ومؤنس عبد الوهاب وفاديا الملا

المحرر: غانم بيبي

تعديل الرسوم: إيمر كرنغل ومنى باقر

ورشة الموارد العربية (للرعاية الصحية وتنمية المجتمع)

* **التربية المختصة: دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقليا**
* **تأليف:** كريستين مايلز
* الطبعة العربية الأولى، ١٩٩٤

* **جميع الحقوق محفوظة**

* **الناشر:** «ورشة الموارد العربية» (للرعاية الصحية وتنمية المجتمع)

العنوان: ***ARC***, P.O.Box: 7380, Nicosia - Cyprus;
Tel: (357-2) 452670; Fax: (357-2) 452539

* صورة الغلاف والصور الفوتوغرافية الداخلية من الأنروا/ لبنان؛ وجمعية الشابات المسلمات ـ الأردن
* تضم الطبعة العربية ترجمة معدّلة لكتاب:

Speical Education For Mentally Handicapped Pupils, by Christine Miles; The Mental Health Centre, Peshawar, 1990.

This first adapted Arabic edition is published by ARC, The Arab Resource Collective; Nicosia 1994.

Arabic Title *"At-Tarbiya Al-Mukhtassa: Dalil Litaàleem Al-Atfal Al-Muàwaqeen Aqliyyan"*.

* تصدر الطبعة العربية بفضل منحة من مؤسسة أوكسفام (OXFAM (UK.

ملاحظة مهمة إلى مستخدمي هذا الدليل: يُسمح باستنساخ أو تعديل أي جزء من هذا الكتاب، للاستعمال المحلي بدون إذن مسبق من المؤلف أو الناشر العربي، **شرط أن يجري توزيع النسخ دون مقابل ـ لأغراض غير تجارية أو ربحية.** إن أي استغلال أو استنساخ لأغراض تجارية يجب أن يسبقه إذن خطي من المؤلف أو من «**ورشة الموارد العربية**». ويهم «**ورشة الموارد العربية**» أن تحصل على نسخة من أي استنساخ أو تعديل في النص أو الرسوم.

يمكن الحصول على هذا الكتاب إما من المكتبات ومعارض الكتب، أو من الناشر مباشرة. للحصول على تسهيلات أو حسوم للمؤسسات الإنسانية وجمعيات المنفعة العامة، يرجى الاتصال بالناشر على العنوان أعلاه. نحن في حاجة إلى مساعدتكم لإيصال نسخ من هذا الكتاب إلى الذين يحتاجون إليه ويستخدمونه. نرجو أن تفكروا معنا في طرق لتوفيره لهم. اكتبوا إلينا باقتراحاتكم أو ارسلوا طلباتكم مع عناوين الجهات التي تودون إيصال النسخ إليها.

ورشة الموارد العربية

المحتويات

تمهيد

البروفسور بيتر مِتْلر
الرئيس السابق للرابطة الدولية لجمعيات المصابين بإعاقات عقلية

جاء هذا الكتاب نتيجة لسنوات طويلة من الخبرة المكتسبة داخل غرفة الصف (الفصل) في أمور التخطيط وتوفير الإحتياجات اليومية للأطفال الذين يواجهون صعوبات كبيرة في التعلم. وعلى الرغم من أن الكتاب يعتمد أساساً على الخبرة المكتسبة في «مقاطعة الحدود الشمالية الغربية» للباكستان فإن المبادىء والممارسات المذكورة فيه تنطبق على أي بلد تقوم فيه المدارس المختصة بتطبيقها.

ولقد أصبحت فرضية كريستين مايلْز الأساسية تجد مزيداً من القبول الآن، وهي تقوم تحديداً على أن جميع الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم يمكن مساعدتهم على تطوير مهاراتهم وقدراتهم وشخصياتهم، بغض النظر عن مدى العجز الظاهر أو مستوى القصور في تطورهم.

ومن المؤكد أن هناك حدوداً لما يمكن تحقيقه، ولكن هذه الحدود لا تكمن في الطفل نفسه فحسب، بل أيضاً في قدرتنا ومهارتنا على التعليم. وإذا فشل الطفل في التعلّم أو التطور فإن علينا ألا نلومه أو نلوم أهله. بل علينا أن نتساءل: كيف يمكننا تعديل نهجنا من أجل أن يتماشى تعليمنا مع احتياجات الطفل الخاصة. والتعليم المختص ليس مكاناً للصيغ والوصفات الجامدة، بل نحن في حاجة متواصلة إلى إعادة التفكير بكل ما تعلمناه سابقاً على ضوء معرفتنا بالطفل الذي أمامنا.

يوفر هذا الكتاب دليلاً ممتازاً للممارسة، فهو يشرح الإعاقة العقلية بوضوح ولكن بلا تبسيط زائد مخاطباً المخاوف والخرافات الرئيسية المحيطة بالموضوع. ويوضح الكتاب كذلك كيفية تقييم الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم باستخدام لوائح تدقيق بسيطة ومفصلة في آن معاً، وكيفية ربط التقييم بصياغة برنامج تعليم واقعي.

ويقدم الكتاب مساعدة خاصة بإظهار كيفية تعليم مهارات النطق واللغة والإتصال واستعمالها في أطر الحياة الواقعية، كما أنه يتوجه إلى إحتياجات الأطفال الذين تتحدى مشاكلهم السلوكية قدرتنا ورغبتنا في تلبية احتياجاتهم.

ولكن الرسالة الإيجابية لهذا الكتاب تتناقض بشكل صارخ مع الواقع اليومي لما يتوافر للأطفال الذين يجدون صعوبات في التعلّم في بلدان كثيرة من مراكز خدمات مختصّة، حيث لا تصل نسبة الأطفال المعوقين الذين يذهبون إلى مدرسة من أي نوع الواحد بالمئة. ويوحي تقرير صدر مؤخراً عن منظمة «اليونسكو» بأن مزيداً من الحكومات بدأ يقبل بتحمل مسؤولية تعليم هؤلاء الأطفال وأن وزارات التربية (وليس الصحة أو الأنعاش الإجتماعي) تحاول تحسين مستوى ما يُقدّم، وكثيراً ما يحصل ذلك عن طريق دعم المنظمات والهيئات التطوعية بدلاً من فتح المدارس الحكومية أمام الأطفال.

ولكن، ما هي حظوظ الإطفال ذوي الحالات المشابهة لتلك لمذكورة في هذا الكتاب بأن تقبلهم المدارس العادية وأن يتعلموا فيها؟ تدل الدراسات التي أجريت في الباكستان وبلدان أخرى أن عدداً مذهلاً من الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة يوجد في مدارس عادية، ليس من باب دمج المعوق بالمجتمع. بل لأن هؤلاء الأطفال محليون ولأن أهلهم أخذوهم - بكل بساطة - إليها، ولأن المدارس قبلتهم. وقد يكون هذا «الإندماج العَرَضي» أكثر شيوعاً بكثير مما تشير إليه الإحصاءات الرسمية، ولكنه يبقى غير كافٍ.

إن إحدى الطرق المطروحة تقوم على أن يخرج المعلمون ذوو المهارات والخبرات المذكورة في هذا الكتاب من **مدارسهم المتخصصة** إلى دعم زملائهم المعلمين في **المدارس العادية** في تقديم التعليم المتكامل لعدد أكبر بكثير من الأطفال الذين يجدون صعوبة في التعلم. ولكن، كيف يمكن لهذا أن يتم؟ الواقع هو أن المعلمين الذين يتمتعون بهذه المهارات نادرون إلى درجة أن الإغراء بتركيزهم في مدرسة متخصصة واحدة أكبر من أن يُقاوم. ومع ذلك، فإن هذا النموذج يُتّبع بنجاح متزايد. ويقيم عدد متزايد من المدارس المتخصصة علاقات مع المدارس العادية المجاورة، لجزء على الأقل من كل أسبوع، بحيث يمضي الأطفال فترات متزايدة من الزمن مع معلميهم في صفوف (فصول) عادية.

وتوسع هذه التجارب آفاق المعلمين والتلاميذ في المدرستين على حد سواء، فتغيّر المواقف وترفع مستوى التوقعات. أحياناً، تؤدي هذه الإتصالات إلى التفكير بقبول التلميذ الفرد مواظباً دائماً في المدرسة العادية على أساس اليقين بأن المعونة والمشورة الإختصاصيتين ليستا بعيدتين. أما النهج الآخر فيقوم على أساس إيجاد صف مختص أو أكثر في المدرسة العادية. وتتبع هذه الصفوف مناهجها الخاصة بها، ولكن بأمكانها أن تصبح منطلقاً لفترات متزايدة من الإندماج في الصفوف العادية. ويصبح إن مثل هذه التجارب أسهل بكثير لأن الدعم المطلوب للطفل والمعلم يكون في متناول اليد.

ويبين هذا الكتاب كيفية تلبية الإحتياجات الخاصة للأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم. ولتحقيق ذلك، قد تكون هنالك حاجة إلى «منهاج خاص» يركز على تعليم المهارات والقدرات التي يتعلمها الأطفال الآخرون من دون تعليم أساسي. ولكن الإندماج في مدرسة عادية يتطلب درجة معينة من الدخول في المنهاج المتبع في بقية المدرسة. وكثيراً ما يتم وضع هذا المنهاج مركزياً، وهو لا يأخذ في الإعتبار بالضرورة إحتياجات الأطفال شديدي الإعاقة. وللمرة الأولى تواجه «المدارس المختصّة» في بريطانيا تحدياً يتمثل في دمج مناهجها القائمة والخطة التعليمية الفرد ية مع «المنهاج الوطني الجديد» بأهدافه المرسومة وإجراءات التقييم على الصعيد الوطني. وتصر هذه المدارس على تجنب رؤية أطفالها مستبعدين ومحرومين من التعليم.

كيف يمكن تحقيق تقدم باتجاه تأمين التعليم للأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم؟ تتلخص إحدى الطرق بإبراز الدليل القاطع على أن باستطاعة هؤلاء أن يتعلموا، كما يبيّن هذا الكتاب.

وتتلخص الطريق الأخرى في إصرار الأهل على حق أولادهم بالإلتحاق بالمدرسة العادية. وعندما يدخل الأهل في شراكة حقيقية مع المعلمين، وعندما يُعاملون بما يستحقونه من احترام وتقدير بوصفهم خبراء، وعندما يُمنحون الفرص لمساعدة أطفالهم على التعلم، تكون أسس القبول الإجتماعي والإندماج قد أُرسيت. أما التحدي الحقيقي فيبدأ عندما يغادر الطفل المدرسة.

البروفسور بيتر متلر
مركز التوجيه التعليمي والإحتياجات المختصة / مانشستر

تقديم الطبعة العربية

هذا كتاب شامل. فهو يقدم معرفة نظرية واسعة ويشدد ـ في الوقت نفسه ـ على الناحية التطبيقية.

في الكتاب العديد من التمارين العملية المفسّرة بوضوح والمدعمة بالصور، الأمر الذي يجعله سهل الاستيعاب، ويعطيك شعوراً بالمتعة أثناء قراءته. وهذا يعزز قيمته وفائدته للعاملين في هذا المجال، ولأهالي الأولاد المعوقين بشكل خاص.

هو كتاب مهم على ضوء قلّة النصوص والكتب المتوافرة باللغة العربية حول الإعاقات عموماً، والإعاقة العقلية خصوصاً. فبالمقارنة، معظم النصوص والكتب المتوافرة حالياً مترجمة، تتضمّن مواضيع ومفاهيم لا تراعي أحياناً احتياجاتنا ومفاهيمنا المحلية وقيمنا وتقاليدنا مراعاة تامة، ويصعب تطبيقها أو حتى استيعابها من قِبَل العاملين في هذا المجال في مجتمعاتنا، لذا تكون هذه الكتب بحاجة إلى الكثير من التعديل لتصبح قابلة للتطبيق ولكي تلائم ما لدينا من قدرات وموارد فنية ومادية وبيئية.

يساعد هذا الكتاب كل من يعمل مع الأولاد المعوقين على اكتساب معرفة نظرية ضرورية في مجال الإعاقات وذلك لتفهّم الحالات التي يتعاملون معها بطريقة علمية، موضوعية وصحيحة.

إنه مرجع علمي يُعوِّل عليه عند مواجهة حال معينة قد تحتار المربية في التعامل معها وفي اختيار طريقة أو اسلوب ملائم.

إنه وسيلة مساعدة للعمل، فهو يرشد المربية إلى الخطوات الواجب استعمالها في العمل مع المعوقين عقلياً وتعليمهم من خلال الشرح الدقيق لبعض التمارين وإبراز الهدف من كل تمرين. إنه بذلك يساعد المربية على وضع برنامجها التربوي العملي مع الأولاد وعلى ابتكار واستعمال المواد والأدوات والوسائل الملائمة.

ويمكن أن يكون هذا الكتاب مرجعاً يستخدمه الطلاب الجامعيون والمتدرّبون ضمن المناهج الأكاديمية في مادة «التربية المختصة».

ويمكن أن يكون مرجعاً للأهل يساعدهم على فهم الجوانب المختلفة لإعاقة طفلهم وأساساً لعقد «شراكة» ضرورية مع المربية أو الأخصائي تسمح بأن يكون الجانبان «فريق عمل» واحد.

كذلك الذين يتلقّون تدريبهم في مجال رعاية وتأهيل المعوقين عقلياً بلغة أجنبية سيجدونه أداة عمل تساعدهم على الاتصال والعمل مع الطفل وأهله بلغتهم ومفرداتهم.

ريتا مفرّج مرهج
أخصائية في علم النفس
بيروت، ١٥/١١/١٩٩٣

مقدمة الطبعة الأولى

في أوروبا وأميركا الشمالية كتب تعالج مظاهر كثيرة لـ «التعليم المختص»، بينما تندر الكتب التي توفر أساساً واسعاً وعملياً للمعلمين المختصين المتدربين. ويندر أكثر وأكثر الكتب التي وُضعت في بلدان الشرق الأوسط والبلدان الآسيوية آخذة في أعتبارها الظروف االبيئية لثقافية والتعليمية المحلية.

لقد كُتب هذا الدليل تلبية لطلب معلمين مختصين متدربين في«مركز الصحة العقلية» في بيشاور (الباكستان). واستغرق تطويره سبع سنوات بدأت في العام ١٩٧٨ عندما تم تكليفي بمسؤولية مجموعة «لَعِب صغيرة» Play group من الأطفال المعوقين في بيشاور في «مقاطعة الحدود الشمالية الغربيَة» للباكستان. وسرعان ما تساءل أفراد مجموعة اللعب معرفة «ماذا تفعل». وتركز عمل السنوات الثلاث التالية على الخروج من المنهاج المستعمل في المدارس البريطانية، وإعادة النظر فيه كلياً على ضوء ظروف الباكستان، باللغتين الأُردية والباشتو، لكي يلبي توقعات الأسرة والإطار الإجتماعي المحلي، وإعادة تعلم المنهاج بطريقة ملائمة لهذه الظروف، وإيصاله إلى الآخرين.

في هذه الأثناء، تطورت مجموعة اللعب الأصلية وتحولت إلى «مركز» للتعليم المختص وإعادة التأهيل يحضره أكثر من ١٠٠ تلميذ يومياً، ٤٥ منهم يعانون من إعاقات عقلية متعددة، تتراوح أعمارهم بين ٣ سنوات و٢٠ سنة. وحافظ المركز على تنوع واسع من الأعاقات تتفاوت في الحدّة وفي أعمار المصابين بها لإثراء خبرة الهيئة العاملة والتدريب.

وجرى اختبار الدليل الذي نتج عن ذلك، ميدانياً، في ندوات أسبوعية والإرشادات تعطى أثناء العمل للمتدربين الذين يعملون الآن في ثماني مدارس مختصة. ومحتوياته ما زالت مألوفة لدى المعلمين والمحاضرين المختصين الغربيين. وكذلك فإن كل مواده وطرقه تقريباً تُستخدم في التعليم المختص في كل أنحاء العالم. وتكمن الفوارق في **التشديد** على جوانب معينة، وفي **المنهج البيداغوجي (التعليمي)**. فلقد أتى المعلمون الباكستانيون المختصون عادة من خلال نظام معين للتعليم له نقاط قوته ونقاط ضعفه. فهم يتعلمون بطريقة معينة، ويتوقعون أن تُقدم المادة إليهم بطريقة معينة لمساعدتهم على هضمها. ووجدنا عملياً أن هذا ينطبق على الخريجين وغير الخوريجين على حد سواء.

إن بعض السمات البارزة في النصوص الغربية الحديثة حول التخلف العقلي، كالنصوص المختصة بالعيش المستقل، والحقوق القانونية، والعلاقات الحميمة، وتقنيات التعلم بمعونة الحاسوب.. إلخ، إما غائبة عن هذا الدليل أو إنها معالجة بشكل مختلف فيه. إن التوقعات الإجتماعية ومحيط متخلفينا العقليين في الباكستان والشرق الأوسط وجنوب آسيا يختلفان جذرياً عما هو سائد في البلدان الغربية، ويُرجح أن يتطوروا بإيقاع مختلف وإتجاهات مختلفة. إن «الأنماط العادية للحياة»، وبقدر ما يمكن تعريفها، تفرض إلى حد كبير مناهجنا التعليمية، وليس لدينا أي نية في إدخال الهموم الغربية إلى حيث قد لا تكون ملائمة.

إن تغطية كل الأمور التي على معلم التلاميذ المعوقين عقلياً ومتعددي الإعاقات أن يعرفه تحتاج إلى مجلدات عديدة. ما هذا الدليل فيهدف إلى إرساء قاعدة متينة وعملية. وهو يقدم مادة مناسبة ومبادىء أساسية يمكن للمعلم، ولكل من يهتم بالأطفال «الخاصّين» أو «المختلفين»، أن ينطلق منها ليتخيّل ويكتشف بنفسه التنوّع اللامتناهي من المعالجات والتعديلات التي تلائم الإحتياجات الفردية لآلاف التلاميذ من ذوي الأحتياجات الخاصة.

وكان أحد العوامل الملهمة في العمل مع الشباب الباكستانيين، رجالاً ونساء، هو الرغبة في تجربة أفكار جديدة من خلال العمل. وإذا ما أدى هذا الدليل إلى الحث على اتخاذ موقف تجريبي فإنه يكون قد حقق واحداً من أهدافه الرئيسية. إن من أجمل وأسعد ذكرياتي عن تدريب الهيئة الأصلية لمجموعة اللعب في بيشاور هي تلك اللحظة التي اكتسبت فيها إحدى المتدربات ما يكفي من الثقة بالنفس لكي تختلف - بشكل مهذب - مع معلمتها وتقترح معالجة مختلفة لتلميذ معين. وسيستمر هذا الدليل في التطور إذا اكتسب قراؤه ومستخدموه ثقة مماثلة لكي يجربوا الطرق فينتقدوها ويكيّفوها ويحسنّوها ويناقشوها مع الزملاء ويغذوها بأفكار جديدة.

لقد وُضع هذا الدليل باللغتين الأُردية والأنكليزية في تسختين منفصلتين ليست بينهما أكثر من فوارق بسيطة جداً ناجحة عن الفوارق في البنية اللغوية. وجرى تعديل اللغة الإنكليزية المستخدمة في النص الرئيسي تعديلاً بسيطاً باتجاه تلبية متطلبات القرّاء الذين ليست الإنكليزية لغتهم الأم. وكان الثمن - في بعض الحالات - الخروج بهجين غريب في اللغة المحكية ولغة علم النفس المعيارية.

وجرت محاولات للموازنة بين استعمال صيغتي المذكر والمؤنث بالنسبة للمعلمين وللتلاميذ نظراً لأن الجنسين ممثلان في الصف. وكثيراً ما استبدلت كلمة «طفل» بكلمة «تلميذ» إشارة إلى أن الطرق الموضحة لا تنطبق على الأطفال فقط بل على الفتية البالغين أيضاً. أما مصطلح «الإعاقة العقلية» ومصطلح «التخلف العقلي» فيردان بالمعنى نفسه.

ولم يجر التمييز في الطرق والمعالجات الواردة هنا **بحسب فئات مستوى الإعاقة**، مثل

فئات الإعاقات الخفيفة والمعتدلة والحادة والعميقة والقابلة للتعليم/ القابلة للتدريب.. إلخ، وذلك لأسباب مختلفة، منها:

١) معظم محتويات الدليل تتعلق بكل المستويات، من شديدي الإعاقة إلى التلاميذ العاديين.

٢) يجب على المعلمين المتدربين أن يتجنبوا عادة وسم التلاميذ وتصنيفهم إلى فئات بحسب القدرة، وعلى الأقل ليس قبل أن يكونوا قد جمعوا خبرة سنوات عديدة في التعليم.

٣) ليست هنالك في أي حال طريقة مقبولة على نطاق واسع لتصنيف المعوقين عقلياً في الباكستان. ويشدد هذا الدليل على المراقبة الدقيقة لمستوى الأداء الفردي، وعلى البرمجة للتقدم نحو المرحلة التالية المناسبة في كل مجال رئيسي من مجالات المهارة والتطور.

متى يمكن للمتدرب أن «يكمل دورته» ويعتبر معلماً مختصاً مدرَّباً؟

في رأينا، أنه يجب أن يكون هنالك **توازن ملائم في ما بين المعرفة والكفاءة النظرية وبين العملية**. ولقد عمل متدربو «مركز الصحة العقلية» من خلال هذا الدليل في ندوات ومناقشات،وخضعوا للإشراف أثناء وضعهم النظرية قيد الممارسة العملية على مدى سنتين وأنجزوا مستوى كفاءة يتراوح بين المعقول والممتاز. ثم مُنحوا شهادات تأهيل كـ «معلمين مختصين للأطفال المعوقين عقلياً ومتعددي الإعاقات». وجاء المتدربون في منظمات أخرى إلى المركز لفترات تتراوح بين ثلاثة وأربعة أشهر فقط، وحصلوا على شهادات بأنهم أتموا «دورة تمهيدية».

من الواضح أنه يمكن هضم محتويات الدليل خلال فترة قصيرة نسبياً، أما التوصل إلى كفاءة حقيقية لاستخدامه في الصف (الفصل) فيحتاج إلى أن يخضع المتدرب للإشراف والتوجيه خلال تعليم عملي لفترة أطول. إن على المتدربين أن يكوِّنوا خبرة مكثفة مع ١٠ـ١٥ تلميذاً والبقاء على تماس أوسع مع عدد أكبر من التلاميذ المعوقين عقلياً ومتعددي الإعاقات وعائلاتهم.

كريستين مايلز

بيشاور/ كانون الثاني (يناير) ١٩٨٦

(*) **في الطبعة العربية:** استخدمنا الصيغة التقليدية، أي المذكر، للتسهيل رغم قناعتنا بضرورة التوازن، فالفعل في العربية، على عكس الإنجليزية، يؤنّث ويذكّر هو الآخر مما يسبب، في بعض الأحيان إرباكاً لا لزوم له في نص كهذا مترجم يتطلب أن يصل المعنى بسرعة ووضوح تام.

مقدمة الطبعة المنقّحة

تحتوي هذه الطبعة المنقَّحة على مادة محدَّثة حول **النطق واللغة والإتصال** (نشرت قبلاً في كتيّب منفصل). وهي تضم معلومات إضافية عن الشلل الدماغي وعن مهارات الحياة اليومية. كما تحتوي على جداول مهارات. ولقد أعيد ترتيب الكثير من المواد بما يتفق مع طرق التفكير الحديثة ولجعل المعاني أكثر وضوحاً.

ولقد تلقينا شاكرين ردود فعل بأفكار واقتراحات جاءتنا من مستخدمي الدليل في مؤسسات تعليمية من ٨٠ بلداً من مستويات شديدة التفاوت. وحاولنا استعمال كل ما وردنا من أفكار، ولكن يبدو أن كتابة «دليل كوني» عالمي عن التلاميذ المعوقين عقلياً أمر صعب جداً إن لم يكن مستحيلاً. فاختلاف المفاهيم والمواقف من الإعاقة العقلية وتطور الطفولة والتعلّم، كبير جداً وتستحيل تغطيته في دليل أساسي واحد. وإن اختلاف درجة «إعاقة التعلم» التي يسميها الناس «إعاقة عقلية»، وتجاوب معلمي مدارس التيار الرئيسي مع الأطفال الذين لا يستطيعون المحافظة على معدل متوسط في التقدم في المنهاج التقليدي، ليختلفان من حالة إلى أخرى حتى ضمن البلد الواحد، ناهيك عن أنحاء العالم.

ولذلك فإننا نستمر في هذه الطبعة أيضاً، في الإشارة إلى الباكستان وفي عرض بعض وجهات النظر الأسيوية. ويطلب من القراء في أنحاء أخرى من العالم أن يجروا أي تعديلات ثقافية أو مفاهيمية يرونها ضرورية. ونأمل في أن يكون هذا الدليل مصدر استلهام لا كتاباً للقواعد الجامدة. كانت الطبعة السابقة من هذا الدليل قد كُتبت وفي الذهن معلمون مختصون باكستانيون. وقد استعمله بنجاح أيضاً الأهل والعاملون الصحيون والمعالجون والمعلمون والمساعدون، في بلدان آسيوية وإفريقية وجنوب أميركية وكاريبيّة. وكما يقول بيتر متْلر في تصديره فإن هناك فرصاً متنامية لتعليم الأطفال ذوي الإحتياجات المختصة في المَدارس العادية ودمجهم بالحياة الإجتماعية العادية. وتظهر هذه الطبعة الجديدة المنقحة من الدليل على أمل أن تساعد كل الآتين الجدد إلى هذا الحقل وكذلك من كتب الدليل من أجلهم أصلاً.

كريستين مايلز ومايْك مايْلز

بيشاور ـ الباكستان وبرادفورد ـ المملكة المتحدة/ شباط (فبراير) ١٩٩٠

شكر وإمتنان

أقدم جزيل الشكر والإمتنان للزملاء والأصدقاء الكثيرين الذين دعموا اهتمامي بإيصال أسس التعليم الخاص إلى الآخرين، وإلى الـ «يونيسيف» و NOVIB والـ «يونيسكو» و الـ LSMH و المؤسسة الهسبيرية و «نيرالي كتابن» على إسهامهم في النشر، وللجمعية الكنسية التبشيرية في المملكة المتحدة على تمويلي على مدى إحدى عشرة سنة كـ «متطوعة لأمد قصير» في الباكستان.

وأقدم الشكر نفسه إلى كل التلاميذ والأهل والهيئة العاملة في «مركز الصحة العقلية»، وخصوصاً من بينهم فرحات بارفين و أوليفر كرومويل كالب، اللذين أصرا على معرفة «ماذا نفعل» والذين تابعا حتى أصبحا مدرِّبَيْن للطاقم، وإلى مرشدينا البروفسور م. شفيق والبروفسور م. عمران، وإلى هداية الله خان من «جمعية الحدود للمعوقين عقلياً»، وإلى ليسّا مورلي و كريس مارتين و لورنا أندرسون و ديفيد ورنر على الإيضاحات الحيوية المهمة الكثيرة، وسوينا إيسكوف على الصور التي تكشف العلاقات الإنسانية، وإلى مارجي كلثوم وديفيد ورنر و رفيق جعفر و إيفون فريزيل و جوديث كوب و جولييت غولدبارت و هلموت سِلّ على المشورة المهنية والتشجيع الذي قدموه.

وأقدم الشكر نفسه أيضاً إلى رضا جعفر و سيمين مسعود و فرحات رحمن و محاجبين آغا و أشوتش بانديت و سوزان بهرند و كين وسوفين و نوري غالي، الذين انخرطوا في الترجمات من وإلى لغات مختلفة، وإلى كريستين غاملغارد و آفريل كوبر كالب لقدرتهم على قراءة خطي الرهيب في المسودات الأولى، وإلى كثيرين آخرين موجودين في بلدان كثيرة وأرسلوا تعليقاتهم وتشجيعهم، وإلى روي ماك كونكي وبيني برايس اللذين أوحي لي كتابهما «لنتحدث» ببعض مادتي حول استعمال اللغة، وإلى ماري شيرايدان التي كانت ملاحظتها حول تطور الطفل أساسية بالنسبة لحقلنا.

وأوجه شكراً خاصاً إلى بيتر مِتلر لحماسته الحارة ومناقشاته المهنية الناشطة وتصديره الكريم. وأوجه الشكر أيضاً إلى مايك مايلز لإيمانه أولاً بهذا الدليل ولمراجعته له وما أضاف من توضيح ونقاش وتحرير وإعادة كتابة وفهرسة وطباعة على الآلة الكاتبة وتصحيح وإجراء مراسلات ونشر للطبعة الأولى وهذه المنقحة. وهو يدعي أنه وجده مثيراً للإهتمام بدرجة كافية.

كريستين مايلز

الطبعة العربية

ساهم في إعداد الطبعة العربية عددٌ كبير من الأشخاص شاركوا في الترجمة والتدقيق والتعديل حيثما استلزم الأمر، وفي قياس صلاحية النص لتلبية احتياجاتنا ضمن ظروف وقدرات المجتمعات العربية.

فمؤسسة أوكسفام (بريطانيا) قدمت منحة لتغطية تكاليف الترجمة والطباعة، وأبدى المسؤول على دائرة الشرق الأوسط فيها، بيتر كولريدج اهتماماً خاصاً، وساعدت لينا أبو حبيب من أوكسفام (لبنان) على تنسيق المرحلة التحضيرية. واشترك محمود المصري وعفيف الرزّاز ومؤنس عبد الوهاب وفاديا الملا في نقل النص إلى العربية ومراجعته في مراحل مختلفة. وأخيراً فقد راجع الترجمة والرسوم كلٌّ من السيدة ريتا مفرّج مرهج (الأخصائية في علم النفس)، والدكتور موسى شرف الدين (الأمين العام/ الإتحاد الوطني لجمعيات أهالي ومؤسسات التخلّف العقلي في لبنان)، من الناحية الأكاديمية، وكذلك - وهذا الأهم - من ناحية صلاحية استخدام الكتاب بالعربية في العمل اليومي مع الأطفال المعنيين وأهلهم. وقد اقترح كلاهما عدداً من التعديلات الملائمة على ضوء خبرتهما الميدانية الطويلة.

وساهم في تعديل الرسوم إيمر كرنغل ومنى باقر، وقدمت الأنروا عدداً من الصور الفوتوغرافية، ونفّذ العمل كله من تنضيد وإخراج وتصحيح أحمد برجاوي وندى شاويش.

وأخيراً، فلقد أبدى كلٌّ من المؤلفة كريستين مايلز ومايك مايلز كل تعاون وزوّدانا باستمرار بكل ما كان يستجد من تعديلات على النص أو المراجع المثبتة في نهايته. وتنازلا عن أي ريع محتمل على أساس أن أي عائد ممكن ستُعيد «ورشة الموارد العربية» استثماره في انتاج موارد مفيدة في حقل الإعاقة.

لجميع هؤلاء نقدم خالص الشكر على جهودهم واهتمامهم التي يَسَّرت إصدار هذا المورد المهم.

ورشة الموارد العربية



الإعاقة العقلية وإعاقات التعلّم

١ ـ ١ الإختلاف ليس كبيراً

إن أهم ما في الأمر هو أن نعرف أن المعوق عقلياً ـ ذكراً كان أم أنثى ـ هو إنسان تجمعنا به أشياء مشتركة كثيرة للغاية.

بعض الناس أكثر ذكاءً من البعض الآخر. ولكن قلّة تتمكّن من الفوز بجوائز علمية. وقلّة أيضاً تستطيع أن تؤلف كتباً أو تنظّم شعراً عظيماً، أما معظمنا فلا يفعل. بعضنا يتفوّق في العمل الميكانيكي، ويتفوق البعض الآخر في تعلّم ما في الكتب. أما المعوقون عقلياً فهم أقل ذكاءً من بقية الناس. ومع ذلك، فإن بعض هؤلاء كتبوا قصصاً وشعراً ورسموا لوحات جميلة وأظهروا قدرات أخرى مدهشة.

يتعلّم الطفل العادي مهارات كثيرة ويطوّر قدراته بسرعة كبيرة خلال السنوات الأولى من حياته. أما الطفل المعوق عقلياً فهو ذاك الذي تأخر تعلمه وتطوره أو تباطأ لسبب أو آخر.

الإعاقة العقلية هي تأخر التطور العقلي أو تباطؤه

تُعرف الإعاقة العقلية أيضاً بـ «التخلف العقلي». وقد اعتمدنا في هذا الكتاب المصطلحين للدلالة على الحالة نفسها. وقد تُسمى الحالة نفسها في بلدان أخرى **الخلل العقلي** أو «**القدرة العقلية تحت العادية**» أو «**الضعف الذهني**» أو «**الإعاقة الذهنية**». وكثيراً ما يُستخدم مصطلح **الصعوبة في التعلّم** أو **الإعاقة في التعلّم**. ويفضل بعض الأهل هذين المصطلحين، ناهيك عن أنهما أسهل فهماً.

ولقد جرى إعداد جداول ولوحات تبيّن كيفية تطور الأطفال وسلوكهم المعتاد. كما تبيّن هذه الجداول مراحل العمر التي تظهر فيها المهارات المختلفة (الملحق ١). ويكون بعض الأطفال المعوقين عقلياً **متأخرين في كل نواحي تطورهم** (كالتحكّم بالحركة والكلام وفهم اللغة وتمييز الصور.. إلخ). بينما نجد أطفالاً آخرين **متأخرين في ناحية أو اثنتين فقط** من نواحي تطورهم.

وعند النظر إلى إعاقات أخرى، نجد ـ مثلاً ـ أن **الطفل الكفيف** يتأخر في مهارات تحتاج

خليط من أطفال معوقين وأسوياء في مخيم صيفي / لبنان (الأونروا)

إلى الرؤية، ولكن الطفل نفسه **قد** يتطور بشكل طبيعي في كل المجالات الأخرى. ويتمكن هذا الطفل، بعد التدريب، من تجاوز الكثير من مشكلاته، ويستطيع التنقل بحرية والقيام ببعض الأعمال التي يستعمل الآخرون فيها قدرتهم على الرؤية. ويتأخر **الطفل المعوق جسدياً** في حركاته، أما إذا ما ذهب إلى المدرسة فإنه يستطيع أن يدرس مثله مثل أي طفل آخر. ويحتاج الطفل **الأصمّ** إلى مساعدة لتجاوز صعوباته في النطق والاتصال.

وعلى هذا المنوال، فإن الأطفال المتأخرين في ناحية أو اثنتين من نواحي تطورهم العقلي فقد يستطيعون، بشيء من المساعدة، أن يتطوروا بشكل عادي في معظم المجالات. في حين يبقى البعض الآخر منهم متأخراً في تطوره. ويحتاج المعلمون والعاملون مع الأطفال المتخلفين عقلياً إلى أن يتذكروا غالباً أن لدى هؤلاء الأطفال أشياء كثيرة مشتركة تجمعهم مع غيرهم من الأطفال الآخرين.

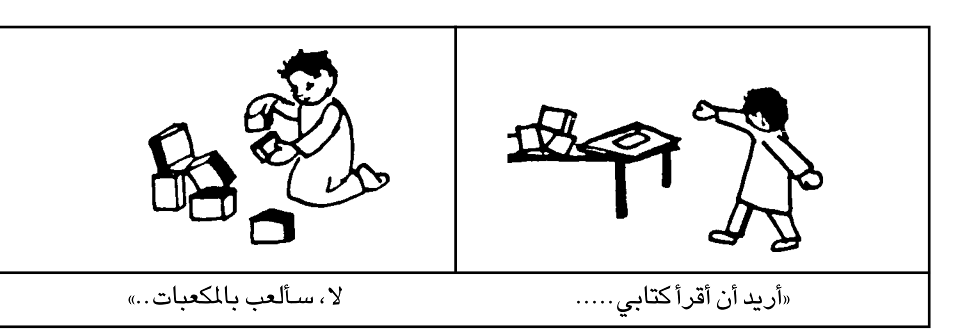
١ـ٢ صعوبات محددة في التعلّم

قد ترتبط الإعاقة العقلية بـ«صعوبة محددة في التعلّم»، حيث يكون جانب واحد من جوانب التطور العقلي معوّقاً، ولكن هذا الجانب قد يؤثر على تطور مهارات مختلفة تعتمد عليه. وعيوب الذاكرة ومشكلات الإدراك الحسي هما من «الصعوبات المحددة في التعلّم».

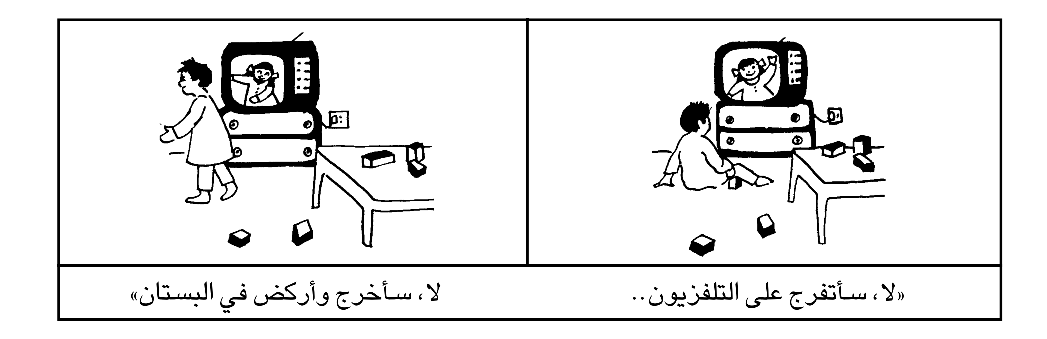
- **عيوب الذاكرة:** قد يعني هذا المصطلح أن يستصعب الطفل استرجاع الكلمات التي سمعها الطفل سابقاً، وقد يؤدي ذلك إلى عجز الطفل عن التكلم بوعيٍ وإدراك.



- **مشاكل الإدراك:** حيث يكون الطفل غير قادر على تمييز أو معرفة الأشكال والرموز (مشكلة إدراك بصري)، أو إنه يجد صعوبة في تمييز أو تقليد الأصوات (مشكلة إدراك سمعي).
- **النشاط المفرط:** إنه مشكلة خاصة أخرى تجعل الطفل يجد صعوبة في التعلّم. فهو لا ينتبه، وبالتالي فإنه يعجز عن التركيز على شيء واحد لأكثر من بضع دقائق كل مرة.



«أريد أن أقرأ كتابي.....» — لا، سألعب بالمكعبات..»



«لا، سأتفرج على التلفزيون.. — لا، سأخرج وأركض في البستان»

ويجب على كل طفل يعاني من صعوبات معينة في التعلّم أن يخضع لفحص طبي شامل ودقيق يأخذ بعين الاعتبار القدرات البصرية والسمعية عند الطفل لمعرفة ما إذا كان الطفل يعاني من إعاقة حسيّة تكون هي السبب في خلق المشكلة التعلّمية.

وقد نتمكن من مساعدة كثير من الأطفال الذين يعانون من «صعوبة محددة في التعلّم» على تجاوز مشكلتهم ليتمكنوا من الإلتحاق بالتعليم العادي. ولا يجوز وصف هؤلاء الأطفال **بالمعوقين أو المتخلفين أو المتأخرين عقلياً.** ومع هذا، فإن كثيرين غيرهم يواصلون الذهاب إلى مدارس خاصة بالمعوقين.

١ـ٣ تأخر متفاوت

حتى لو كان الطفل متخلفاً في كل مجالات تطوره فلا يعني هذا أن يكون التخلّف **متساوياً** في كل الجوانب. وعلى سبيل المثال، فإن معوقاً عقلياً **في العاشرة من عمره** قد يكون قادراً على أن:



يتنقل ويتحرك كطفل عادي

يتكلم كطفل عمره سنة ونصف

يلعب كطفل عمره ثلاث سنوات

في حين أن طفلاً آخر معوقاً عقلياً في العاشرة من عمره قد يكون قادراً على أن:



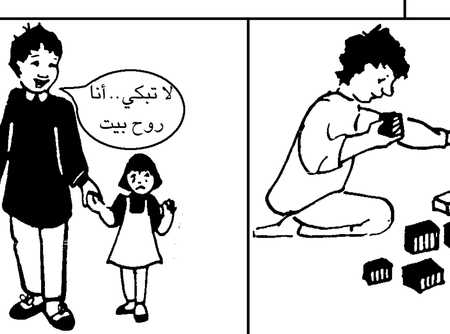
يتنقل ويتحرك كطفل عمره سنتان (يتعثر بالكرة وهو يحاول ركلها، ويستند إلى الحائط عند نزوله أو صعوده السلم ويضع كلتا قدميه على كل درجة).





يُصغي إلى الحكايات الطويلة باهتمام طفل عمره ٤ سنوات.

ويتكلم كطفل عمره سنتان ونصف.



ويصنّف الألوان كطفل في الرابعة.

ويرعى أطفالاً أصغر كطفل في الخامسة.

لهذا، يجب أن يخضع كل طفل من هؤلاء الأطفال **لبرنامج تعليم فردي** يلبي احتياجات وقدرات كل منهم على حدة.

١ ـ ٤ المشكلات العاطفية

عندما يلتحق الطفل المتخلف عقلياً للمرة الأولى بمدرسة متخصصة فإنه يواجه في العادة مشكلات عاطفية تمنعه عن إنجاز ما يستطيع إنجازه فعلاً. وقد يؤدي ذلك إلى اضطرابات سلوكية أو إلى إمتناع عن المشاركة في الأنشطة أو تجربة أنشطة جديدة. وقد تكون هذه المشكلات العاطفية نتيجة توتر في البيت، حيث تشعر الأم بأنها عاجزة عن تدبّر أمر الطفل، ويشعر الطفل بفشله.

وقد تنجم هذه المشكلات العاطفية عن حماية الطفل المفرطة في البيت، مما قد يؤدي إلى شعور الطفل بالخوف عندما يأتي إلى المدرسة لأنه يجد نفسه في مكان غريب بين أناس لا يعرفهم. وسوف نتكلم عن هذه المشكلات لاحقاً. أما عندما يطور الطفل علاقة محبة وثيقة مع المعلم فإنه يمكن تجاوز هذه المشكلات العاطفية خلال أشهر قليلة. وعندها يمكن للطفل أن يحقق تقدماً سريعاً في كل مجالات التعلّم والتطور.

١ ـ ٥ ما من فاصل واضح

ليست الإعاقة العقلية **حالة يمكن علاجها**. ومع ذلك، فإن الطفل الذي نراه **اليوم** معوقاً عقلياً يمكن أن لا نعتبره معوقاً في **وقت لاحق** من حياته. **وإذا ما وُصف شخص بالغ بأنه**



«اليوم غسلت الثياب ونظفت الأرض. وقضيت بقية الوقت في رعاية ابن أختي الرضيع».



«اليوم حلبت البقرة وحرثت الحقل، ثم ساعدت أخي في إصلاح الباب، فأنا لا أستطيع إصلاح الأشياء بمفردي».

معوق عقلياً فهذا يعني أنه أقل ذكاءً من شخص عادي وأنه لا يفعل الأشياء العادية التي يتوقعها المجتمع من الإنسان العادي. أما إذا **تعلم** الشخص القيام بالأشياء العادية التي يتوقعها الناس منه فقد لا يوصف بعد ذلك بالمعوق عقلياً.

وتختلف طبيعة الأنشطة العادية من فئة اجتماعية إلى أخرى. فالشاب (أو الشابة) الذي يتمتع بمهارات يتعلمها عادة طفل في السابعة من عمره وينتمي إلى أسرة متفهمة وداعمة قد يبدو عادياً إذا كان عاملاً زراعياً أو عاملاً يدوياً، أو إذا كانت الشابة ربة منزل في بيت متواضع.



أما الشاب البالغ ذو التطور العقلي الخاص بفتىً عمره ١٢ سنة فيُنظر إليه على انه متخلف إذا كان كل أفراد أسرته ووسطه الاجتماعي من ذوي التعليم العالي والمتخصص.

- **وهذا يبيّن عدم وجود خط فاصل واضح بين المعوقين عقلياً والناس «العاديين».**

وقد يكون ذكاء بعض الناس أقل من المتوسط بقليل، وذكاء البعض الآخر أقل من المتوسط بكثير. وهناك درجات كثيرة بين المنزلتين. ويحتاج كثيرون من المعوقين عقلياً إلى **مجرد مساعدة بسيطة** للعيش حياة طبيعية. بينما يحتاج آخرون إلى **مساعدة كبيرة** في كل مرحلة من مراحل حياتهم.

١ ـ ٦ الفارق بين «المرض العقلي» و«الإعاقة العقلية»

يخلط كثيرون بين **التخلف العقلي** (أو **الإعاقة العقلية**) من جهة، وبين **المرض العقلي** من جهة أخرى.

والمرض العقلي حالة مختلفة تماماً. فالإنسان المريض عقلياً قد يكون ذا ذكاء عادي أو قد يكون متفوقاً أو متعلماً تعليماً عالياً. ولكن سلوكه يصبح غريباً (وحتى لو كان **يعرف** كيف يتصرف بشكل عادي) نتيجة تجربة عاطفية، نفسية أو اجتماعية قاسية مرّت به، أو نتيجة مرض جسدي ما أثّر على الدماغ، أو نتيجة الاثنين معاً.

وعندما يتصرف المتخلف عقلياً بطريقة غريبة يكون هذا عادة نتيجة إنه لم يتدرّب بشكل انتظامي على سبل التأقلم والتكيّف الاجتماعي السليم. ويحتاج **المتخلف** عقلياً إلى من يعلمه الطريقة السليمة في التصرف. أما **المريض** عقلياً فيحتاج إلى مساعدة طبيب الأمراض العقلية (النفسية) للتغلب على مرضه وتجاوز محنته والعودة إلى حياة وسلوك طبيعيين.

١ ـ ٧ ما هي التسمية الملائمة؟

نتيجة لهذا الخلط الشائع بين «المرض العقلي» وبين «التخلف العقلي» أو «الإعاقة العقلية»، حاول الناس في بعض البلدان أن يجدوا اسماً مختلفاً للتخلف العقلي. وصنفه البعض على أنه «**ضعف فكري**» intellectual impairment أو «**إعاقة فكرية**» في محاولة لتجنّب الخلط أو إثارة البلبلة عند استعمال كلمة «**عقلي**» في الحالتين (المرض العقلي والتخلف العقلي).

ومع ذلك، فهناك مشكلة في استخدام كلمة «فكري» لأنها غير شائعة الاستعمال، فالبعض يستعملها عند الحديث عن شخص «مفكّر» أو **حاد الذكاء**، وتستعمل بعض المنظمات، ولأسباب متعددة، مصطلح «الإعاقة العقلية» في الحالتين: «المرض العقلي» و«التخلف العقلي».

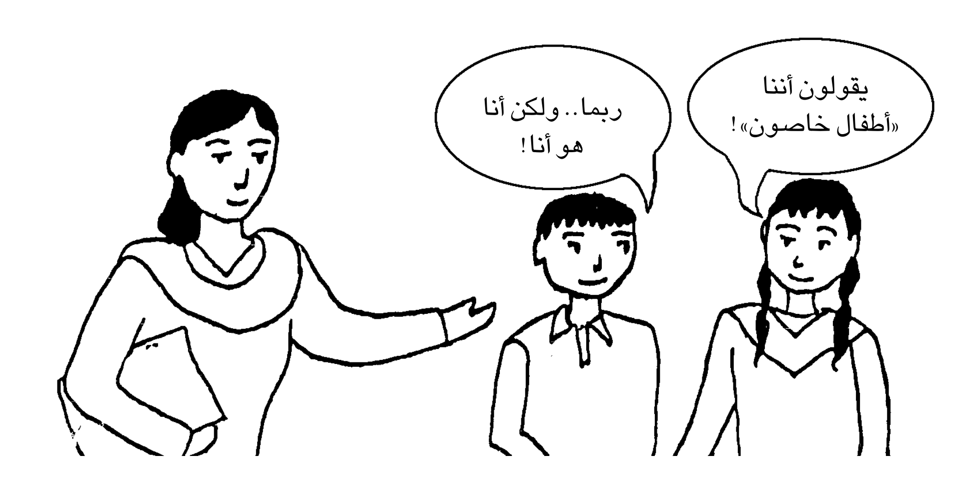
وهناك في كل اللغات حاجة إلى كلمات معينة للتحدث عن «الإعاقة العقلية»، ويجب ألا تسبب هذه الكلمات تشوشاً أو خلطاً أو إلتباساً، كما يجب ألا تمس **كرامة** الإنسان المعوق عقلياً أو تقلل منها. وهناك في معظم اللغات مصطلحات عديدة للمرض العقلي والإعاقة العقلية.

وبإختلاف الأزمنة ومرور الأيام تتغير مدلولات الكلمات. ونحن لا نستخدم اليوم مصطلحات مثل «**المعتوه**» و«**الأبله**» و«**الغبي**» أو «**المغفل**» و«**دون السَّويّ**» subnormal و«**غير الطبيعي**» حين نتكلم عن المعوقين عقلياً لأن في معاني هذه المصطلحات تحقير للإنسان. وكذلك يجب ألا يُنعت المريض عقلياً بـ «**المجنون**» أو «**المجذوب**» (المخبول).

يستخدم مصطلحا «الإعاقة العقلية» mental handicap و«التخلف العقلي» mental retardation باللغة الإنكليزية اليوم لوصف حالات محددة، دون أي إهانة أو تحقير، ولذا

اعتمدنا استعمالهما في تأليف هذا الكتاب. أما في بعض اللغات الأخرى فإن مصطلح «عقلي» قد يرتبط بمعانٍ غير مستحبة، مما يشكل قلقاً لدى الوالدين. وقد يكون الأفضل، في كثير من الأحيان، أن نستخدم أحد المصطلحين: «صعوبات في التعلم» أو «عدم القدرة على التعلم» اللذين يستطيع الأهل فهمهما وقبولهما بسهولة أكبر.

إن على المعلمين، والآخرين العاملين مع المعوقين عقلياً، أطفالاً كانوا أم بالغين، أن يختاروا كلماتهم بعناية في حديثهم عن الإعاقة العقلية مع الأهل أو أي شخص آخر، بغض النظر عن اللغة التي يستخدمون.





أسباب التخلّف العقلي

٢ ـ ١ التعامل بحذر وإنتباه

إن مهمة المعلمين الذين يدربون الأطفال المعوقين عقلياً هي التأكد من أن التلاميذ يتعلمون بشكل صحيح. **وليست مهمة المعلم أن يبحث عن أسباب إعاقة طفل معين.** ومع ذلك، فإن المعلم يحتاج إلى معرفة بعض الأمور حول مسبِّبات الإعاقة لأن كثيراً من الأهل تتولّد لديهم أفكار خاطئة حول أسباب إعاقة أطفالهم، وهم يلومون أنفسهم بلا سبب وجيه.

ويكون على المعلم (أو المعلمة) ألا يطرح على الأهل أسئلة للغوص في سبب الإعاقة وكأنه يحقق معهم، بل **يجب أن يحرص على ألا يجعل الأهل يشعرون بالذنب.** وإذا شك المعلم في احتمال إنجاب طفل آخر يعاني أي إعاقة في عائلة معينة فإن الأمر يستوجب ـ في هذه الحال ـ طرح الموضوع على بساط البحث بين العائلة وبين طبيب مختص.

تنحصر أسباب الإعاقة العقلية في مجموعتين رئيسيتين هما: تلف الدماغ والعوامل الوراثية. أما «الإفتقار إلى الحافز» فهو سبب آخر أو مجموعة من الأسباب الأخرى.

٢ ـ ٢ عطب في الدماغ

العطب (أو التلف) في الدماغ يمكن أن ينجم عن أذى يصيبه قبل الولادة، أو أثناءها، أو بعدها.

■ **أثناء الولادة:** تتلخص الأسباب الشائعة للعطب في إنحباس وصول الأكسجين (الذي قد يكون نتيجة لطول فترة المخاض) أو في الضغط بشدة على رأس المولود.

■ **قبل الولادة:** قد يتأذى الجنين بالأمراض المعدية، ومنها: **الحميراء (الحصبة الألمانية)** وهي مرض طفيف يصيب الأم، أما إذا تعرضت الحامل له في أشهر الحمل الثلاثة الأولى فقد يسبب للطفل العمى أو الصمم أو التخلف العقلي. ويمكن حتى الإصابة الأخف ـ والتي قد لا تدري الأم بها ـ أن تؤذي دماغ الجنين أحياناً.

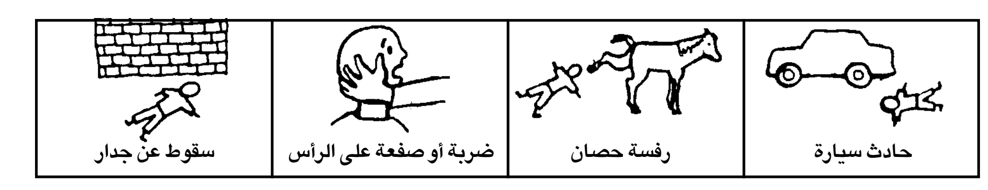
ومن الأمراض المعدية أيضاً مرض **الزهري (السيْفلس) الخلقي**، الذي قد يؤدي إلى

الإعاقة العقلية، وقد تترافق هذه الحالة مع مظاهر جسدية تجعلها ظاهرة. ويجب على المعلمين أن يحذروا التحدث مع العائلات عن الزهري لأن هذا محرج ويؤذي المشاعر.

وكذلك، فإن الأدوية التي تتناولها الأم قد تؤذي الجنين، كما قد يؤذيه تعرض الحامل للأشعة السينية (أشعة إكس) في بعض أشهر الحمل. وقد يؤدي التدخين وتناول الكحول في أثناء الحمل إلى ولادة أطفال أصغر حجماً وأكثر ضعفاً يكونون عرضة للمرض أو لتلف الدماغ.

■ **بعد الولادة:** هناك أسباب كثيرة محتملة لحصول عطب في الدماغ، منها:

- **إرتفاع درجة الحرارة** (الحمى) يمكنه أن يسبب تلف الدماغ.
- **إنخفاض درجة حرارة الجسم** يمكن أن يؤدي إلى تلف الدماغ. وهذا قد يحدث إذا برد الرضيع كثيراً لعدم إرتدائه ملابس كافية تدفئه في الشتاء أو إذا تُرك طويلاً في مياه باردة.
- **اليرقان** (الصفيرة/ الجونْدايْسْ) هو أحد الأسباب الأخرى، سواء جاء من عدوى أم من اختلاف فئات دم الأبوين. وإذا كانت فئة دم الزوج إيجابية وفئة دم الأم سلبية فإن عليهما إستشارة طبيب بأسرع ما يمكن، إذ قد يمكن إيجاد علاج يمنع الأذى عن أي مولود مقبل لهما.
- **إلتهاب الدماغ** أو خمج الدماغ (إنْسيفاليتيس): يمكن لعدد من الأمراض أن يصيب الدماغ، كالحصبة وبعض أنواع الإنفلونزا.
- **إصابات الحوادث:** قد تنتج الضربة المباشرة على الرأس التي تؤدي إلى تلف الدماغ، عن أنواع كثيرة من الحوادث:



- **سوء التغذية:** يمكن العطب أو التلف في الدماغ أن ينجم عن عدم تغذية الطفل كما يجب في طفولته المبكرة. وقد يعاني الأطفال في بعض المناطق الجبلية من نقص في مادة اليود في غذائهم مما يؤدي إلى إعاقة حادة تسمّى «الفَدامة» (الكْريتينيّه) يكون الطفل المصاب بها جاف البشرة، قليل الشعر، صغير الحجم، بالإضافة إلى كونه متخلفاً. والفدامة ـ وهي أصبحت نادرة اليوم ـ قابلة للعلاج، خصوصاً إذا اكتُشفت بعد الولادة مباشرة.
- **العقاقير** (طبية كانت أم لا): يمكن للجرعات الكبيرة من العقاقير أن تسبب ـ هي أيضاً ـ تلف الدماغ.
- **التسمم بالملوِّثات:** وعلى سبيل المثال، فإن التسمم بالرصاص قد ينجم عن السكن في بيت يكثر فيه الدخان والغازات المنطلقة من عوادم السيارات، أو عن أنابيب الماء الرصاصية، أو عن الدهان الذي يحتوي رصاصاً أو عن بعض أنواع مستحضرات التجميل (مثل بعض أنواع الكحل).. إلخ.

المعروف أن كل الأسباب المذكورة أعلاه تؤدي إلى تلف الدماغ. ولكن، ما لم تكن طبيباً فلا تُضع وقتك في محاولة تحديد أسباب إصابة دماغ الطفل. وحتى في البلدان المتقدمة التي يحظى فيها كل مصاب بفحص مستفيض خاص به لمعرفة أسباب إصابته تبقى هناك إصابات كثيرة غير معروفة الأسباب.

٢ ـ ٣ الأسباب الوراثية للإعاقة العقلية



يولد بعض الأطفال معوقين نتيجة خلل أو عيب في آلية الوراثة عن الأهل، وهذا ما يُعرف باسم «**السبب الوراثي**» (أو العامل الوراثي).

هناك نمط شائع من الإعاقة العقلية الناجمة عن «سبب وراثي» تسمّى «متلازمة داوْن» Down's Syndrome (وتسمّى أيضاً «**المغولية**» أو «**المنغولية**»، وهو اسم غير مستحب بسبب نكهته العنصرية). وليست متلازمة داوْن وراثية بمعنى إنها تنتقل من جيل إلى آخر في العائلة، بل هي تنجم عن خلل يصيب المادة الوراثية حيث يكون للطفل صَبَغيٌّ

(كروموزوم) زائد في كل خلية (أنظر التفسير في الملحق الرابع). ويزداد احتمال إصابة الأطفال بمتلازمة داوْن عندما تكون الأم قد تجاوزت الخامسة والثلاثين من العمر.

وفي بريطانيا هناك طفل من أصل كل عشرة آلاف طفل لأمهات دون الخامسة والعشرين من العمر يعاني من متلازمة داوْن. في المقابل يولد طفل «داوْني» (مصاب بمتلازمة داوْن) من أصل كل ٥٠ مولود لأمهات فوق الأربعين من أعمارهن. ويمكن توقع نسبة مماثلة في كل مكان آخر من العالم.

ويسهل تمييز «الداوْني» عادة: عيناه منحرفتان وأنفه مسطح، وفمه غالباً ما يبقى مفتوحاً، ولسانه متدلٍ إلى الخارج أحياناً. ويكون «الداوْني» عادة لطيفاً ومنفتحاً ويستمتع بتسلية الآخرين، وخصوصاً بتقليدهم. وغالباً ما يتأخر النطق عنده، وتكون لغته المحكية متخلفة كثيراً عن إدراكه اللغوي. وكثيراً ما يعاني «الداوْنيون» من أمراض معدية ونزلات صدرية مما يسبب لهم مشكلات سمعية. وعلى المعلّم أن يتذكر أنه إذا ما أصيب التلميذ «الداوْني» بالبرد والزكام فإنه قد لا يسمع كما يجب، ولكن سمعه يعود طبيعياً بمجرد زوال المرض.

وهناك الكثير من حالات الشذوذ الوراثي المعروفة الأخرى، ولكنها نادرة جداً، ولا يرجح أن نواجه الكثير من هذه الحالات. وكثيراً ما يؤدي الشذوذ الوراثي إلى تشوّهات جسدية كصغر الرأس أو نمو أصابع إضافية أو قصر شديد في طول الجسم. وتحصل هذه الحالات عندما تتغير حالة المادة الوراثية (أي «المورِّثة» أو «الجِينَةْ») صدفة. وفي بعض هذه الحالات لابد أن تأتي «**المورِّثة الشاذة نفسها** من كلا **الأبوين** قبل أن يتأثر بها الطفل نفسه. ويؤثر بعض الحالات الوراثية النادرة على عمل الجسم، كما في حالة بولة الفينيل كيتونية (phenylketonuria). وإذا ما تم تشخيص هذه الحالة باختبار الدم ساعة الولادة فإنه يمكن إعطاء الوليد نظاماً غذائياً خاصاً يمنع تلف الدماغ.

ولقد ظهرت في البلدان الغربية دلائل علمية تثبت أن الشخص الطبيعي (العادي) يحمل العديد من المورِّثات الشاذة. ولكن احتمال أن يتزوج رجل يحمل هذه المورِّثة الشاذة من إمرأة تحمل **المورِّثة الشاذة نفسها** هو احتمال ضئيل للغاية في البلدان الغربية، ولا تزيد نسبة هذا الاحتمال عن واحد في المئة ألف.

ولكن الوضع يختلف في الباكستان وبلدان كثيرة أخرى من هذه الناحية، حيث تسيطر الروابط الأسرية وتسود مفاهيم الزواج من الأقارب، وخصوصاً بين أبناء العمومة أو الخؤولة. وقد يصادف وجود مورِّثة شاذة في البنية الوراثية لشخص ما دون أن تؤثر عليه، ثم تنتقل هذه المورِّثة إلى أطفاله وأحفاده. وإذا ما اتبع هؤلاء الأحفاد العادة المحلية في الزواج من ابن (أو ابنة) العم أو الخال فإن من المرجح جداً أن يحمل ابن العم هذا **المورِّثة الشاذة**

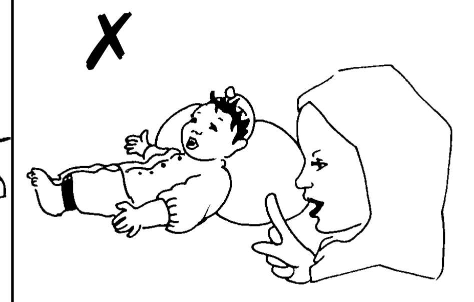
نفسها. وعندها يرث **بعض** أطفال الزوجين المورِّثة الشاذة نفسها عن **كلا** الأبوين مما قد يؤدي إلى ولادتهم معوقين (أنظر الملحق ٤). وما يصح وراثياً عن أبناء العمومة يصح كذلك عن أبناء الخؤولة.



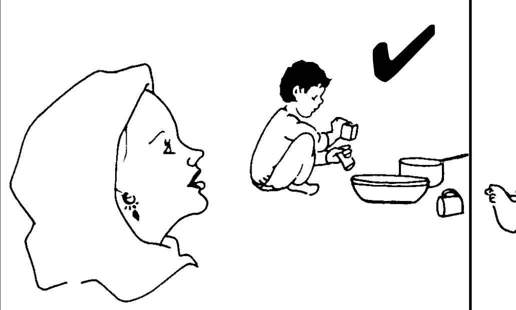
٢ ـ ٤ الإفتقار إلى الإثارات الكافية

المجموعة الثالثة من الأسباب المؤدية إلى الإعاقة العقلية هي «إفتقار الطفل إلى الإثارات الكافية». فإذا ما قدِّر لطفل عادي أن ينمو في غرفة هادئة ومظلمة، حيث لا يتوفر له ما يثير الاهتمام من الأشياء الملموسة ولا أي اتصال مع الآخرين فإنه.. **لن يتعلم شيئاً!** والواقع أن أطفالاً قليلين جداً يتطورون في مثل هذه الطريقة المعزولة. ولكن المؤكد هو أن الطفل الذي لا يحظى إلا بقليل جداً من الاهتمام من قبل الآخرين، والذي يجلس دوماً في غرفة واحدة أو هو يبقى دوماً في السرير أو الكرسي نفسه، ولا يجد أمامه ما يثير اهتمامه أو يحضّه على الإستكشاف، يتعلم أقل بكثير مما يتعلمه طفل يتعرض للكثير من الإثارات.

وإذا ما وضعنا الطفل نفسه في مكان أكثر إثارة وساعدناه على البدء بالفعل وباستكشاف ما حوله، كما يفعل الطفل الصغير عادة، فإنه سيحقق تقدماً سريعاً. وكلما كان الطفل أصغر سناً عند بدء برنامج الحفز إزدادت فرصة التوصل معه إلى مستوى قريب من



«ابني عاجز عن المشي، ولا أريده أن يتسخ، ولذلك أبقيه في السرير».



«إنه لا يستطيع المشي، ولكننا نجعله يفعل أشياء كثيرة ونحيطه بناس يتحدث إليهم دوماً».

المستوى الطبيعي. وتضم هذه الفئة بعض الأطفال المعوقين جسدياً، الذين يتصرفون وكأنهم متخلفين عقلياً نتيجة لغياب الحافز، لأن الأهل ـ في محاولتهم حماية الطفل ـ يُبقون أطفالهم في الفراش بلا شيء يفعلونه ولا ما يتطلب منهم استغلال قدراتهم العقلية.

٢ ـ ٥ طرق للتفكير في الأسباب

هناك أفكار خاطئة كثيرة حول أسباب الإعاقة العقلية، حيث يلقي البعض اللوم على «الأرواح الشريرة» أو هم يعتقدون أن الإعاقة «عقاب على خطيئة». وعلينا أن نحاول الإبتعاد عن هذه الأفكار. والأهم هو أن نساعد الأهل على عدم إلقاء اللوم على أنفسهم ولا الشعور بالذنب. وعوضاً عن ذلك سيكون على الأهل أن **يفكروا في المستقبل**، أي في كيفية مساعدة طفلهم على تعلّم أكثر ما يمكن.

إن كل الأسباب الواردة أعلاه، باستثناء سوء التغذية (وخصوصاً نقص اليُودْ إذا بدأ العلاج في سن مبكرة جداً)، تؤدي إلى حالات **يستحيل شفاؤها طبياً**. وسيكون الآباء قد أخذوا أطفالهم فعلاً إلى الأطباء وسمعوا أن أطفالهم غير قابلين للشفاء. وعلى الرغم من أن الحالة ستبقى طبياً على ما هي عليه، فإن واجبنا يتركّز على مساعدة الأهل على فهم أن **طفلهم قادر على التعلّم والتطور**، وأنه يستطيع أن يعيش حياة عادية بالتالي، وإفهامهم كذلك أن لدى طفلهم «**حالة طبية**»، أي حالة معروفة في علم الطب. ولكن هذه الحالة ليست شيئاً مماثلاً لـِ «**المرض**».

والواقع أن الطفل لا يكون مصاباً **بمرض**، بل ببطء في تطوره. ويمكن التحريض المناسب أن يساعده على التقدم والتعلّم. حالة هذا الطفل من الناحية **التعليمية** يمكن أن تُعالج، وهذه هي مهمة المعلم إلى جانب مهمة عائلة الطفل نفسها.

● **الوقاية:** يؤدي معظم الأسباب إلى حالات **غير قابلة للشفاء**، ولكن أسباباً عديدة **يمكن تجنبها** بالعناية والتفكير الواعي. وعلى سبيل المثال، فإن على المرأة الحامل أن تكون شديدة الحذر عند تناول أي دواء، وعلى الأهل تجنب أي ضربات أو سقطات تصيب رأس الطفل، وكذلك تجنب إهمال الحمى الشديدة التي يمكن أن تؤدي إلى إتلاف الدماغ. وعلى الأهل أن يفكروا بوعي قبل ترتيب الزيجات بين الأقارب. ويكون على المعلم ألا **يتدخل** في الشؤون الخاصة لأسرة تلميذه. أما إذا قامت علاقة ودية بين المعلم وبين الأهل، وأراد هؤلاء التحدث إليه حول الأسباب والوقاية فإن عليه أن **يكون قادراً على تقديم النصيحة المفيدة**. وإذا ما كسب المعلم أولاً ثقة الأهل فيه من خلال تعليم الطفل بمحبة وتفهّم فالأرجح أن الأسرة ستصغي إلى نصيحته ومشورته.

٢ ـ ٦ ملاحظات حول الصرع

تحدث نوبات الصرع عند كلٍّ من الأطفال الأسوياء عقلياً وعند الأطفال المتخلفين عقلياً سواء بسواء. ويمكن السيطرة على الصرع عادة بتناول الجرعة الصحيحة من الدواء الصحيح. ويصبح المجتمع أكثر تقبلاً للطفل المصاب بالصرع إذا ما تمت السيطرة على النوبات. أما إذا لم تتم السيطرة عليها فإن تعلّم الطفل سيكون أصعب.

وهناك أدوية عديدة خاصة بوقف نوبات الصرع أو السيطرة عليها، ولكن يجب **عدم تناول** هذه الأدوية **إلا بموجب** وصفة طبيب أو عامل صحي مؤهل، إذ قد تكون لهذه الأدوية «تأثيرات جانبية» كالنعاس أو الطفح الجلدي أو بعض المشاكل السلوكية. من المهم أن نعرف **جرعة الدواء الدنيا** التي توقف النوبات. أما إذا عجز الدواء عن وقف النوبات فإن الجرعة الصحيحة منه يمكن أن تؤدي إلى خفض حدة النوبات إلى الحدود الدنيا من دون تأثيرات جانبية غير مرغوبة. ولهذا، لابد من القيام بزيارات عديدة للطبيب حتى يتم تحديد الجرعة الصحيحة.

والدواء لا يعالج نوبات الصرع، بل هو يوقف هذه النوبات إذا ما أخذ بصورة منتظمة. وتتوقف النوبات عن التكرار عند بعض الأطفال عندما يصبحوا أكبر سناً مما يمكّنهم من التوقف عن تناول الدواء. ولكن لابد من استشارة الطبيب قبل التوقف عن استعمال الدواء.

إذا أصابت إحدى هذه النوبات الطفل وهو في المدرسة فيجب التأكد من أنه ليس في وضع قد يؤدي به إلى السقوط أو إصابة رأسه بأشياء حادة. تجنَّب إثارة ضجة حوله، **ولا تحاول** وضع أي شيء في فمه. وإذا كان الطفل يشعر بالنعاس بعد مرور النوبة فاسمح له بأن ينام إلى أن يستيقظ من تلقاء نفسه. لا تؤنبه إذا ما بلّل نفسه أو تغوَّط في أثناء النوبة، فهو لا يملك أي تحكّم بهذه الأمور. وإذا ما تكرر حدوث الأمر نفسه فاحتفظ بملابس إضافية احتياطية في المدرسة.

وقد يحدث أن تتبع النوبة الأولى نوبة ثانية من دون أن يستعيد الطفل وعيه بينهما. وإذا ما استمرت الحالة مدة عشر دقائق فإنها تصبح حالة **طوارىء طبية** ولابد من استدعاء الطبيب فوراً. ولكن هذه الحالة نادرة والأرجح أنها تحدث عند التوقف المفاجىء عن تناول الدواء. وإذا ما حدثت فلابد من إبلاغ الطبيب الذي يعالج الطفل لتعديل العلاج الجاري ومنع تكرار حالة الطوارىء. (والعلاج المعتاد لوقف تعاقب النوبات هو حقن الڤاليوم في الوريد، مما يجعل المصاب يغرق في نوم عميق لبعض الوقت. وعندما ينام الطفل بهذه الطريقة يجب أن نجعله يستلقي على جانبه على أن يُدار وجهه كلياً إلى الجهة نفسها لتجنّب اختناقه بلسانه).

ويجب عدم الخلط بين نوبات الصرع وبين **نوبات الغضب المزاجية** التي يحبس الطفل فيها نَفَسه حتى يقع مغمى عليه، فهذه مشكلة سلوك يتعلمها الطفل كوسيلة لتحقيق رغباته. ولا تعالج هذه الحالة بالدواء. ولمساعدة الطفل على الإقلاع عن هذا السلوك يجب عدم الإذعان لرغبته عندما يتصرف بهذه الطريقة، وعدم إيلائه أي اهتمام عندما يعود إلى وعيه. وعلى العكس من ذلك يجب أن يحظى الطفل بكل الاهتمام عندما يكون حسن السلوك، ويجب ألا يحصل على ما يريد إلا عندما يطلب ذلك بطريقة مهذبة، هذا إذا كان طلبه معقولاً.



إذا كان من المحتمل أن يقع الطفل ويصدم رأسه في أثناء النوبات فإنه يمكننا أن نحميه بواقية رأس مصنوعة من القماش والإسفنج / المطاط الرغوي» أو بعض المواد الخفيفة الأخرى.



الفصل ٣

كيف نساعد الطفل.. وماذا نعلمه؟

٣ ـ ١ السلوك الطبيعي يؤدي إلى القبول الاجتماعي

بدأ الفصل الأول من هذا الكتاب بالقول إن أهم ما في الأمر هو أن نعرف أن المعوق عقلياً ـ ذكراً كان أم أنثى ـ ليس إلا إنساناً تجمعنا به أشياء مشتركة كثيرة للغاية. **والحاجة الأهم** عند الانسان المعوق هي أن يكون **مقبولاً** بوصفه «إنساناً تجمعه بنا كلنا قواسم مشتركة كثيرة جداً».

عندما نعمل يوماً بعد يوم مع المعوقين عقلياً نعرفهم أكثر فأكثر، فلا يصعب علينا عندها أن نرى مقدار ما هو مشترك بيننا. أما عندما يقابل أحدنا معوقاً عقلياً ـ في السوق مثلاً ـ فهو إما أن يسخر من هذا «المختل عقلياً» أو إنه يشفق عليه. وهو لا يتصرف ـ في الحالتين ـ وكأنه يقابل إنساناً أخاً له. ومن واجبنا، كمعلمين، أن نمكّن تلاميذنا المعوقين من **التصرف كما يتصرف الناس العاديون ومن الظهور بمظهرهم** أمام «الأغراب» الذين يقابلونهم.

ولكن، كيف السبيل إلى ذلك؟

أولاً، علينا أن ننظر إلى تلاميذنا بعيني إنسان غريب عنهم، وكأننا لا نعرفهم، وذلك لتحديد الأمور التي تجعلهم يبدون مختلفين عن الناس العاديين. وهناك لوائح تدقيق للمهارات التي يستخدمها الناس العاديون في حياتهم اليومية (الملحق ٣)، ونحن نستطيع أن نكتشف بواسطة هذه اللوائح تلك المهارات التي يحتاج كل تلميذ من تلاميذنا إلى تعلّمها. وإذا كان أحد هؤلاء التلاميذ يتصرف بطريقة غريبة فإن علينا أن نعلّمه كيفية التصرف بشكل طبيعي أكثر، بحيث لا يستثير الشفقة أو السخرية عند الاختلاط بالآخرين.

إن من أهم ما يتميّز به «الناس العاديون» هو أنهم يعتنون بأنفسهم وأن باستطاعتهم أن يعيشوا مستقلين. وبذلك، فإن مهمتنا تكون أن نعلّم تلاميذنا القيام بالشيء نفسه قدر الإمكان. ويستطيع الناس العاديون أن يتكلموا بسهولة وبوعي، وعلينا أن نساعد الأطفال على فعل ذلك أيضاً. ولكن علينا أن ندرك أن تلاميذنا لن يتعلموا **كل** ما يستطيع الآخرون عمله، مع أن كل مهارة إضافية يتعلمونها ستساعدهم على أن يُقبلوا أكثر بين الناس وعلى أن تُتاح لهم خيارات أكثر في الحياة.

٣ ـ ٢ تسلسل التطور (التدرّج)

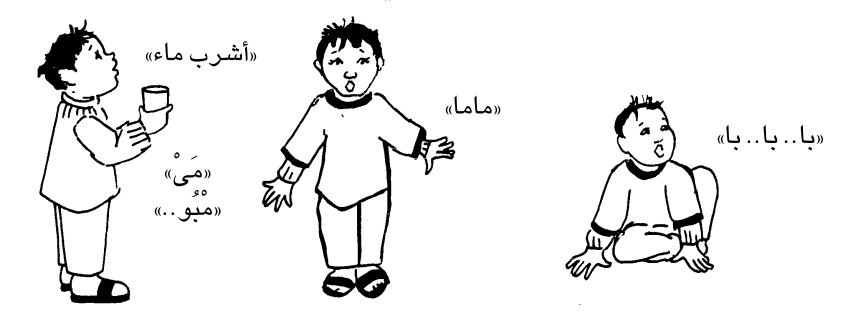
إننا لا نختار المهارات التي على تلاميذنا تعلّمها اختياراً **عشوائياً.**

- **المثال ١:** عندما يتعلم الطفل الصغير العادي الوقوف فإنه لا يتمكن من الركض فوراً، بل هو يتعلم أولاً المشي مستنداً إلى شيءٍ ما، ثم المشي من دون استناد. وهو لن يتعلم الركض إلا بعد تعلّم المشي بسهولة.



- **المثال ٢:** تعتمد القدرة على نطق جملة كاملة على المهارات التالية (من بين مهارات أخرى): ١) إصدار كل الأصوات اللازمة، ٢) معرفة معاني كل الكلمات المختلفة وتذكرها، ٣) التمكن من الجمع بين الكلمات بالترتيب الصحيح.

ويتعلم الطفل أولاً إصدار الأصوات التي يركّبها معاً فتصبح كلمات يتعلم معانيها.



وفي وقت لاحق يستخدم جملاً مؤلفة من كلمتين لإيصال المعنى، ثم تتألف جملة من ثلاث كلمات تزداد تدريجياً إلى جمل أطول.

وهناك مهارات كثيرة لا يستطيع الطفل تعلمها إلا بعد تعلّم مهارات أخرى متصلة بها ولكنها أبسط منها. ويتكوّن بعض المهارات من إندماج مهارتين أو عدة مهارات أبسط على أن يتعلم الطفل كلاً منها على حدة قبل أن يتمكن من جمعها معاً. وهنا نقول أنه يجب تعلّم هذه المهارات في «تعاقب التطور»، وهذا يعني تسلسلاً يتّبعه الطفل العادي عادةً في تطوره، حيث يتعلم المهارات البسيطة أولاً، ثم يبني عليها المهارات الأصعب أو يضيف إليها مهارات أخرى.

- **مثال ٣:** لن يستطيع الطفل إمتلاك تحكّماً كافياً بيده للإمساك بالقلم إلا بعد إمتلاكه أولاً تحكماً كافياً لبناء هرم أو برج من المكعبات. وقد لا يساعد بناء المكعبات الطفل على أن يظهر بمظهر عادي أكثر ولكنه **يحسّن تحكّمه بيديه،** وهو تحكّم لازم لمهارات هامة أخرى كثيرة، بغض النظر عن استعمال القلم.

وكذلك فإن بناء المكعبات يساعد في المراحل المبكرة على التحضير لتعلم الأعداد. إن أهدافنا النهائية هي مهارات العيش «العادي» وعلينا إتباع «تعاقب التطور» للتوصل إلى هذه الأهداف. **ونادراً ما تكون هنالك طرق مختصرة ممكنة.**

٣ ـ ٣ استخدام لوائح التدقيق

من المفيد ـ قبل تقرير المهارات التي يحتاج الطفل إلى تعلمها ـ أن نبدأ باستعمال لائحة تدقيق للمهارات التي يستعملها الإنسان عادةً. وتبين لائحة التدقيق المهارات اللازمة حسب تسلسل التطور الطبيعي تقريباً. وتقسّم لوائح التدقيق إلى جداول منفصلة خاصة بالأنواع المختلفة من المهارات، مثل: الحركات الكبيرة، الحركات الصغيرة، مهارات الاتصال المبكر، فهم اللغة، استخدام اللغة، مهارات ما قبل العدّ، تناول الطعام، إرتداء الملابس، الاستحمام، التدرب على استخدام المرحاض، السلوك الاجتماعي.

وكما أوضحنا سابقاً، فإن تطور الأطفال يمكن أن يكون شديد التفاوت أو التباين. فقد يتمكن الطفل من فعل كل ما هو وارد في أحد الجداول ولا يستطيع فعل إلا ما هو قليل جداً من جدول آخر. (أنظر الملحق ٣). ويجب ملء لائحة تدقيق منفصلة لكل طفل. ويكون على المعلم أن يضع علامة على كل ما **يستطيع الطفل فعله بسهولة.** ثم عليه أن يأخذ المهارة **التالية** أو المهارتين التاليتين من كل جدول (أو أي مهارة سقطت من الترتيب الطبيعي). وتلك هي المهارات التي **يحتاج الطفل الآن إلى تعلمها** أو ممارستها.

لا يبدأ المعلم بالتعليم إلا بعد أن يقرر ما يريد للطفل أن يتعلم، وهذا غير ممكن إلا بعد أن يعرف ما يستطيع التلميذ أن يفعله. وإذا اختار المعلم مهارة يستطيع التلميذ القيام بها فإن هذا سيكون مضيعة للوقت. أما إذا اختار مهارة شديدة الصعوبة فإن التلميذ سيفشل في أدائها وهذا قد يؤدي بالتالي إلى الشعور بالإحباط عند الطفل أو عدم الإندفاع أو الحماس.

وليس تقييم الجداول **اختباراً** للطفل، ينجح فيه أو يرسب. وعلى المعلم ألا يؤشر على البنود إلا إذا كان التلميذ يستطيع تنفيذها بسهولة ومن دون مساعدة. أما المهارات والأنشطة التي يستطيع الطفل القيام بها **بشيء من الصعوبة أو يحتاج فيها إلى بعض المساعدة** فكثيراً ما تكون هي المهارات التي يجب العمل عليها في المدرسة لكي يستطيع إتقانها والانتقال إلى ما يليها.

لقد تحدثنا في هذا الفصل عما **يجب أن يتعلمه التلميذ** لا ما على **المعلم أن يعلّمه.** إن ما يتعلمه التلميذ أهم من نشاط المعلم:

المعلم هو الانسان الذي يساعد التلميذ على أن يتعلم بأفضل طريقة ملائمة لا شخصاً يتصرف بطريقة معيّنة في الصف.
(وهذا يمكن أن ينطبق على الأهل أو على أي تلميذ آخر)

٣ ـ ٤ أهمية اللعب

أحياناً نسمع الناس يقولون عن الطفل: «آه، إنه لا يعرف إلا اللعب». والحقيقة هي أن «اللعب» هو أحد أهم الأشياء التي يفعلها الطفل. ففي أثناء اللعب يتعلم الطفل ويمارس مهارات جديدة من كل الأنواع. ويستمتع الأطفال باللعب، وهذا ما يساعدهم على التعلّم بسهولة أكبر. وينظر الكبار أحياناً إلى اللعب على انه «عمل جدي»، أما عندما يكون التعلّم ممتعاً فإنه يكون أكثر فعالية. **والطفل يعلّم نفسه من خلال اللعب.**

وهناك أنواع كثيرة مختلفة من اللعب توفر الفرصة لتعلّم أنواع مختلفة من المهارات.

■ اللعب مع الناس

من خلال اللعب مع الناس (وهم عادة أفراد الأسرة) يتعلم الطفل الصغير إقامة العلاقات مع الآخرين. ويستمتع الطفل الصغير بالاحتضان والدغدغة وبألعاب الاختباء والتفتيش وبالتصفيق باليدين (وهو ما يعلّم الطفل أيضاً تقليد الآخرين، وهذه مهارة كبيرة الأهمية). ويتعلّم الطفل وهو يكبر شيئاً فشيئاً لعب ألعاب يتناوب فيها مع آخرين، وتلك مهارة اجتماعية

هامة. ويلعب الطفل في البداية مع الكبار ثم يتعلم اللعب بمفرده. ويتعلم أخيراً اللعب بالتعاون مع أطفال آخرين، وهذا ما يمكّنه من تكوين صداقات ومن التصرف بطريقة اجتماعية.

■ اللعب بالأشياء

من خلال اللعب بالأشياء يتعلم الطفل تمييز الفارق بين نوع وآخر من الأشياء، ويتعلم كيفية استعمالها، وهذه مهارات يحتاجها الطفل لتطوير لغته. وأول ما يحاوله الطفل الصغير هو **استكشاف** الأشياء ومعرفة ملمسها ومذاقها والأصوات التي تصدر عنها عندما يضربها أو يرميها.. إلخ. ويحب الأطفال الصغار غير المعوقين الذين تكون أعمارهم في حدود العشرة أشهر ألعاب الاختباء والتفتيش، وتساعدهم هذه الألعاب على معرفة أن الأشياء ما زالت موجودة حتى عندما لا يستطيعون رؤيتها. وهذه مهارة شديدة الأهمية كما سنرى في الفصلين السادس والحادي عشر. وقد يبقى بعض الأطفال المعوقين بحاجة إلى تعلّم هذه المهارة حتى بعد السن التي ذكرنا بكثير.

ويتعلم الأطفال من خلال اللعب بالأشياء أن باستطاعتهم تغيير العالم المحيط بهم كما يتعلمون الكثير عن «السبب والنتيجة». وإذا ما دفع الطفل بُرجاً من المكعبات فإنه **يتساقط،** وإذا ما قرع الطبل فإنه **يُصدر صوتاً.** وبعض الأشياء **ينكسر** عند ضربه. وإذا ما ركل الطفل كرة فإنها **تذهب بعيداً.**

وقد صُنعت لُعب كثيرة خصيصاً لتعليم مهارات مختلفة. وهناك لُعب تعلّم تنسيق الحركة، مثل لُعب أو شك الخرز. ويعلم رمي الكرة والتقاطها الأطفال التنسيق بين العين واليد. كما أن اللعب بالرمل والماء والصلصال والعجين يعلم الطفل «تلمّس» أو «تحسس» المواد المختلفة والتعرف إلى «الكمية» وكيف تتغير.. إلخ.

■ اللعب التخيلّي

يساعد اللعب التخيلّي الطفل على ممارسة:

١ ـ ما تعلمه عن الأشياء (كالتظاهر بتسريح الشعر).

٢ ـ مهارات اجتماعية، مثل اللعب بالدمى (إطعام الدمية، ووضعها في السرير للنوم، لعبة حفل الشاي والاستقبال ولعبة المدرسة، المعلم والتلميذ، ولعبة التسوُّق أو البيع.. إلخ).

٣ ـ مهارات لغوية، من خلال التحدّث إلى الدمية، وإلى نفسه، وإلى المعلم وإلى أطفال آخرين يلعب معهم.

٤ ـ تعلّم استخدام الرموز، حيث يحل شيء محل آخر (كالعلبة محل السيارة، أو المكعب محل الهاتف، وبعض الزهور وأوراق النباتات محل وجبة الطعام.. إلخ).

٥ ـ التعبير عن الهواجس والمخاوف (كلعب دور الطبيب إن كان الطفل قلقاً أو خائفاً من زيارة الطبيب.. إلخ).

■ اللعب البدني

يطور الطفل باللعب البدني قوته وقدرته على التنسيق. وهذا ما يبدأ بدغدغة الطفل وتنطيطه لإمتاعه، وبالركل وألعاب رمي الأشياء والتقاطها، واللعب بالدراجة ذات الثلاث عجلات أو الاثنتين. وبعد مرحلة الطفولة يتابع الفتيان، ذكوراً وإناثاً، اهتمامهم بالرياضة للاستمرار في تطوير وتنمية مهاراتهم الجسدية. ويمكن لمهارات الأطفال أن تساعد أيضاً على تطوير وتنمية القدرات الاجتماعية من خلال التعاون ضمن الفريق.

ويحتاج الأطفال المعوقون أحياناً إلى المساعدة على تعلّم اللعب. ويكون بعض الأطفال غير نشيطين ويحتاجون إلى الإثارة والحفز وإلى إعطائهم أشياء مثيرة للاهتمام يلعبون بها. وقد يحتاج المعلم نفسه إلى اللعب بهذه الأشياء لكي يبيّن للطفل كيف يلعب بها، وفي هذه الحالة يكون على المعلم أن يظهر حماساً واستمتاعاً بالنشاط لحث الطفل على الاهتمام بالقيام بالشيء نفسه.

ولا يلعب أطفال آخرون لأنهم ينفقون الكثير جداً من وقتهم في التطواف والتجول. وسيكون عليك أن تساعد هؤلاء الأطفال في العثور على نشاط ملائم تماماً لمستوى قدرتهم بحيث يجدونه مثيراً للاهتمام. ويجب على هذا النشاط أن يجري في محيط لا يشوبه الكثير من الإثارات لكي لا يشتّت انتباه الطفل عن هدف النشاط. ويمكن التعرّف إلى المستوى الصحيح من نشاط اللعب بالنسبة لكل طفل بعد ملء لوائح التدقيق، ومراجعة جداول التطور.

يجب إعطاء كل الأطفال لعباً وأدوات يلعبون بها تكون **ملائمة لمستواهم** بحيث يتعلمون مهارة جديدة أو يزاولون مهارة تعلموها مؤخراً. وإذا كان النشاط شديد السهولة فإن الطفل يملّ ولا يتعلم شيئاً. أما إذا كان شديد الصعوبة فإنه لن يلعب بل سيعبث بأي أداة أمامه، وربما خربها أو حطمها، ثم سيفقد اهتمامه بها. وفي وقت لاحق، عندما تصبح هذه الأداة ملائمة لتطوره، تكون قد فقدت جاذبيتها بالنسبة إليه.

و«يلعب» بعض الأطفال المتخلفين عقلياً بطريقة فيها تكرار شديد ويقومون بالأعمال ذاتها مرة بعد أخرى، مثل العبث بخيط أمام أعينهم، أو دفع عربة إلى الأمام والوراء في المكان نفسه، أو وضع المكعبات على الطاولة في الوضعيات نفسها تماماً ثم التأرجح إلى الأمام والوراء مع

استمرار التحديق فيها. إن هذا النوع من النشاط ليس لعباً بالمعنى الحقيقي للعب. ويجب تشجيع أمثال هؤلاء التلاميذ وتعليمهم كيف يلعبون بطريقة بنّاءة أكثر، كما أوضحنا أعلاه. (أنظر الفصلين ١٥ و ١٦).

ويجب أن يتضح من هذا القسم أن المعلم المؤهل لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ينفق الكثير من وقته في اللعب مع التلاميذ. وطول الوقت الذي يُنفق في الأنشطة التي تعتبر لعباً في العادة يتوقف على أعمار وقدرات التلاميذ في الصف. ولكن كل الأطفال يتعلمون بسهولة أكبر إذا كانت أنشطتهم ممتعة، ومسلّية للمعلم والتلاميذ.

٣ ـ ٥ دور المدرسة المتخصصة

ما الذي نحاول أن نفعله في مدرسة متخصصة؟

إننا نساعد التلاميذ على التطور والتعلم. إننا نساعدهم على تعويض تأخرهم في التطور، كما نريح الطفل وعائلته من التوترات التي يعانون منها. إننا نعلّم مهارات مفيدة في الحياة اليومية، كالاغتسال وإرتداء الثياب والأكل بطريقة مهذبة.. إلخ. ونعلم هذه المهارات بالطرق التي تجعل تعلم التلاميذ أسهل ما يمكن، وغالباً بواسطة أنشطة تبدو **لَعباً**، يستمتع بها المعلم والتلميذ في آنٍ معاً.

إننا نحاول مساعدة عائلة التلميذ على تفهّم طفلهم والتفاهم معه، وعلى حبه وقبوله على ما هو عليه، مع مساعدته ـ في الوقت نفسه ـ على التعلّم وعلى أن يصبح أكثر استقلالية.

٣ ـ ٦ الخدمات الأساسية الملائمة

من المرجح أن يتعرض مَن يعمل مع الأطفال المعوقين في البلدان العربية (أو في غيرها من بلدان كثيرة) إلى كل أنواع الإعاقات. ويبيّن الجدول في الصفحة التالية الاحتياجات والخدمات الأساسية الملائمة للأطفال والفتية من أصحاب الإعاقات الأكثر شيوعاً.

ويكاد كل الفتية المعوقين أو المتخلفين عقلياً أن يكونوا في حاجة إلى **إرشاد اجتماعي** حول كيفية إندماجهم في المجتمع. فهم يحتاجون إلى أنشطة اجتماعية مع أناس من فئة العمر نفسها. وتبيّن المشاركة في مثل هذه الأنشطة **المهارات الاجتماعية** الخاصة التي يحتاج الفتى المعوق أو المتخلف إلى تعلمها. وهذا ما يختلف كثيراً من شخص إلى آخر ويتوقف على المستوى الاجتماعي للعائلة. وكذلك فإن الفتية والشباب يحتاجون إلى إرشاد وتدريب مهني في كل الحالات تقريباً.

ويحتاج الأطفال والفتية الذين يعانون من أكثر من إعاقة إلى مساعدة من أشخاص

مدربين على كل إعاقة على حدة. وإذا كانت إحدى الإعاقات هي التخلّف العقلي يكون من الأفضل للطفل عادة أن ينتسب إلى مدرسة للأطفال المتخلفين عقلياً. ويكون على معلمه الحصول على مساعدة من أشخاص مدربين على معالجة الإعاقة الثانية، فيما ينتسب أطفال آخرون إلي مدارس خاصة بالإعاقة الأكثر حدة لديهم. وقد ينتسبون أحياناً إلى مدرسة للأطفال المتخلفين إذا لم تكن هنالك عند المدارس الأخرى المتخصصة مرافق كافية للتمكن من مواجهة تعدد الإعاقات. وعلى المعلمين أن يتأكدوا أن كلاً من هؤلاء الأطفال يقوم بعمل ملائم لقدراته الذهنية.

- **المدارس الإندماجية** حيث يستطيع الأطفال ذوي القدرات العادية والأطفال المعوقون أن يتعلموا سوية. لقد أصبحت هذه المدارس أكثر إنتشاراً اليوم، خاصةً في العالم الغربي. وفي عالم مثالي، يمكن كل المدارس أن تقدم أفضل التعليم **لجميع** أنواع الأطفال. وعندها، يكبر كل الأطفال وهم يعرفون نقاط قوة ونقاط ضعف أحدهم الآخر، وكيفية احترام أحدهم الآخر، من دون التفكير بالقدرة أو الإعاقة. وحتى الآن، لم يتوصل أي من بلدان العالم إلى هذه الحال المثالية. ومع ذلك، فإن «**مبادىء التعليم والتعلّم والتطور**» الواردة في هذا الكتاب تنطبق بشكل مماثل على كل الأطفال، ويمكن استخدامها على حد سواء في المدارس المتخصصة أو في المدارس الإندماجية أو مِن قِبَل الأهل في البيت.

الفئة	الاحتياجات التربوية	احتياجات أساسية أخرى
الإعاقة الجسدية: آ) الخفيفة ب) الشديدة	كالطفل السويّ غير المعوق. وسائل الاتصال (كالإشارات والرموز والأرجل بدلاً من الأيدي) وتحريض عقلي/ تعليمي عام. تدريب على الاستقلالية في الاحتياجات الشخصية.	علاج فيزيائي، مع إرشاد اجتماعي ومهني وأنشطة
كف البصر أو الرؤية الجزئية آ) رؤية كافية لقراءة الأحرف الكبيرة ب) كف بصر حاد أو تام	كالطفل السويّ مع استخدام إنارة قوية ونظارات مكبرة وكتابة يدوية كبيرة. كتب مطبوعة بطريقة «بريل» تجعل التعليم أسهل. تدريب على الحركات. التعرف على الأشياء باللمس.	نظارات. تدريب على الحركة إذا كانت الرؤية تزداد سوءاً، مع إرشاد اجتماعي ومهني وأنشطة.
ضعف السمع آ) الخفيف: تمييز الكلمات بقراءة الشفاه والصوت. ينجح في التكلم جزئياً. ب) صمم شديد أو تام.	يمكنه المتابعة كطفل سويّ مع كثير من التعليم الشخصي. على التلميذ أن يجلس قريباً من المعلم وأن يتمكن دوماً من رؤية فمه. ساعد الطفل على لفظ كلمات جديدة. الاتصال: ربما بلغة الإشارة. وتكون متابعة التعليم العام بطيئة بسبب فقدان الخبرة اللغوية.	تفحص الأمر مع أخصائي فقد يكون فقدان السمع قابلاً للعلاج أو استعمل وسيلة للسمع إذا كان باستطاعة العائلة أن توفر معالجة للنطق، مع إرشاد اجتماعي ومهني وأنشطة.
التخلّف العقلي آ) الخفيف ب) الشديد	المعرفة الأساسية باللغة والأعداد، وما يخص منها الوقت والنقود وما شابه. تقدم أبطأ من العادة. على المعلم استخدام المخيلة للمحافظة على اهتمامه، بالإضافة إلى إرشاد مهني واجتماعي وأنشطة. وضع برنامج خاص لكل طفل على ضوء مستواه العقلي. التشديد على المهارات الاجتماعية والعناية الذاتية المستقلة. لُعب وألعاب لإثارة التطور العقلي.	إرشاد بشأن العمل المستقبلي الممكن. إن تعليم هؤلاء الأطفال هو عمل متخصص. ومع ذلك فإن كثيرين منهم يستفيدون من اللعب الجماعي مع معلمين قادرين وغير مدربين، إضافة إلى إرشاد مهني واجتماعي وأنشطة.
تعدد الإعاقات	السمات الملائمة لكل إعاقة، كما هو وارد أعلاه. وتكون للاتصالات والمهارات الاجتماعية ومهارات العناية الذاتية المستقلة الذات أهمية خاصة.	

مركز الأونروا للتأهيل المجتمعي ـ لبنان (الأونروا)

الفصل ٤

كيف يمكن أن يتعلّم تلاميذنا

كما ذكرنا في الفصل السابق، علينا أولاً أن نقرر ما ينبغي أن يتعلمه الطفل. وهذا هو الأمر الأهم. والمعلم الجيد حقاً يعرف تماماً ما يحاول أن يعلّم أي تلميذ في الصف (الفصل) في كل وقت. ولكن معرفة ما على الطفل أن يتعلم ليست إلا البداية. ينظر هذا الفصل في السبل التي تجعل تلاميذنا يتعلمون.

٤ ـ ١ الموقف الودود

إن الطفل يمكن أن يتعلّم من شخص يحبه ويحترمه بشكل أسرع. وتحتاج مثل هذه العلاقة أو الصداقة إلى وقت لبنائها. ولا يحتاج الأطفال المرحون وغير المتوترين إلى أكثر من أيام قليلة لإقامة الصداقة مع المعلم، بينما يحتاج الأطفال المنطوون على أنفسهم أو كثيرو الخجل ربما إلى سنة لإقامة هذه الصداقة. ويقيم معظم التلاميذ علاقة ودية مع المعلم الذي يعمل معهم يومياً خلال اسبوعين أو ثلاثة.



ولتشكيل علاقة وثيقة يجب أن يكون المعلم مستعداً لإقامة علاقة «إحتكاك جسدي» مع التلاميذ. وقد يعمل الأطفال الأصغر أو شديدو الإعاقة بشكل أفضل إذا ما جلسوا على ركبة المعلم. ويجب على المعلم أن يهتم بإظهار الصداقة والود بطرق بسيطة أيضاً. مثلاً: عندما يأخذ المعلم التلميذ ليتمشى معه يمكن أن يشبك الإثنان يديهما، كما يفعل الأصدقاء.

على المعلم ألا يقبض على رسغ الطفل إلا إذا تعمّد الطفل أن يُظهر عدم الود (يشير المعلم بذلك إلى عدم موافقته على سلوك سيء).

وعلى المعلم أن يكتشف اهتمامات الطفل الخاصة وأن يستخدمها لجعل التعلم أكثر إثارة. مثلاً: إذا كان الطفل يهتم بالقطارات، ويتعلم العدّ في الوقت نفسه، فإنه يدعه يعدّ أنواع القطارات أو صورها.

إن على المتطوعين أو الطلاب الذين يأتون إلى المدرسة أو المركز مرة في الأسبوع فقط أن يعملوا مع الأطفال الذين تسهل عليهم إقامة علاقات مع الآخرين. وينبغي أن يكون هدفهم عدم التعرف على أكثر من ثلاثة أطفال أو أربعة. أما إذا كان المتطوع ملتزماً فعلاً بزيارة المدرسة لفترة أطول فإنه قد ينفق مزيداً من وقته مع تلميذ واحد يحتاج إلى كثير من الاهتمام لتطوير علاقة صداقة معه.

وعلى المعلمين وزوار المدرسة المنتظمين أن يتذكروا أن سلوكهم الخاص هو «قدوة» للأطفال. وإذا ما تصرفوا بهدوء وإيجابية ينقل الأطفال عنهم سلوكهم الحميد هذا، أما إذا تصرفوا بطيش وقسوة أو فجاجة فهذا ما سينقله عنهم التلاميذ أيضاً.

وعلى المعلم أن يخبر التلاميذ بهدوء ما عليهم أن يفعلوا. وإذا وجد طفل اعتاد عدم الطاعة فعلى المعلم ألا يطلب منه عمل شيء **إلا** عندما يتوفر لديه الوقت والانتباه اللازمين للتأكد من أن التلميذ يلبي فعلاً. ويتقن بعض الأطفال إقامة العلاقات والتعليم فيما بينهم. ويمكنهم أن يفعلوا ذلك أحياناً تحت إشراف المعلم.

٤ ـ ٢ الحافز والمكافأة

كيف نحفز الناس على فعل الأشياء؟
عندما يقف الطفل على رجليه للمرة الأولى أو يمشي خطوته الأولى **يمدحه** الناس ويظهرون سرورهم به. ويفهم الطفل أنه فعل شيئاً حسناً، لأن شيئاً حسناً سيلي. وفي المدرسة، يجيب الطفل إجابة صحيحة ويتلقى المديح، ويعلم أن الإجابة الصحيحة تجلب له مكافأة المديح.
ويبكي الطفل الرضيع فيُعطى الحليب، ويتعلم أن هذه طريقة للحصول على ما يريد.

يتولد لدينا الحافز على تكرار عملٍ ما، إذا ما حصلنا على مكافأة (شيء نحبه) نتيجةً لما نفعله. وهذا ينطبق على الأفعال **التي نريد** من أطفالنا أن يتعلموها وكذلك على الأشياء التي **لا نريدهم** أن يتعلموها. لنفترض أن طفلاً أخذ

يصرخ ويصيح بعصبية وأن أحدهم أعطاه حلوى لتهدئته. عندها سيتعلم الطفل أن الصراخ سبيل للحصول على الحلوى.

يختلف الناس في حبهم الأشياء المختلفة، كالحلوى أو الطعام، أو اللعب بلعبة مفضلة، أو الموسيقى، أو الابتسام، أو العناق، أو النقود، أو إشباع الفضول... إلخ. ولكي نعلّم أطفالنا بشكل فعّال علينا التأكد من **حصولهم على شيء يمتّعهم بعد أن ينجزوا أعمالاً صحيحة.**

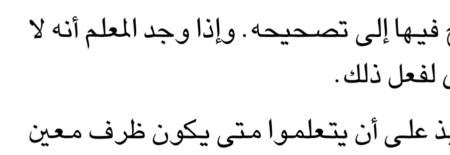
وقد تكون مكافأة الأطفال شديدي الإعاقة بعض المأكولات أو المشروبات اللذيذة الطعم إذا هم فعلوا الشيء الصحيح، وقد يُسرّ آخرون بالإطراء، وآخرون باللعب بالدراجة ثلاثية العجلات أو بالاستماع إلى الموسيقى. (إذا كانت المكافأة طعاماً أو شراباً فيُكتفى بقطعة صغيرة أو رشفة صغيرة. ثم يتابع الطفل العمل أو يكرر المهمة من دون استراحة طويلة وهو ما زال يملك الحافز على الحصول على مكافأة أخرى).

وعلى المعلم أيضاً أن **يبتسم للطفل ويمتدحه** عند إعطائه أي مكافأة. وسيتعلم التلاميذ الربط بين المديح وبين المكافأة. وبعد فترة من الزمن **سيصبح المديح وحده مكافأة كافية.**



يجب أن تتبع المكافأة والمديح العمل الذي قام به التلميذ **مباشرة**، فهذا يجعله يفهم الربط بين عمله الجيد وبين رد فعل المعلم. أما إذا حصل تأخير بين الاثنين فإن الطفل قد يتعلم درساً خاطئاً، كأن يكون المديح على شيء لم يفعله بدلاً من **أن يكون على إنجاز عمله**، أو على إطلاعه المعلم على العمل بدلاً من **إنجازه كاملاً**. ويكتسب الأطفال أحياناً عادة المجيء إلى المعلم لإطلاعه على أعمال غير منتهية.

ويتأكد المعلم الجيد من حصول التلاميذ على المديح أو الاهتمام أو المكافآت مقابل **متابعة عملهم.**
والتلاميذ في صف سيء الإدارة لا يتلقون الاهتمام إلا عندما يسيئون التصرف. طبعاً، يفعل التلاميذ أحياناً أشياء خاطئة تحتاج إلى تصحيح. ويكون على المعلم أن يراقب سلوكهم أولاً وأن يعمل على امتداح كل تلميذ (أو

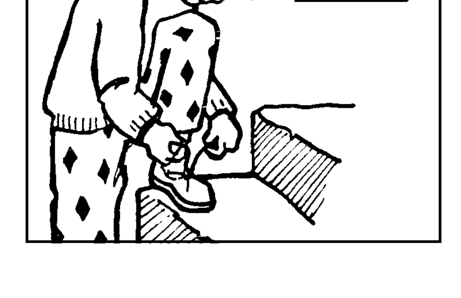


مكافأته بطريقة ما) **عشر مرات** مقابل كل مرة يحتاج فيها إلى تصحيحه. وإذا وجد المعلم أنه لا يمتدح التلميذ كثيراً فإن عليه البحث عن أسباب أخرى لفعل ذلك.

وبإمكاننا استخدام المكافآت لمساعدة التلاميذ على أن يتعلموا متى يكون ظرف معين ملائماً لعمل معين ولا يكون الظرف الآخر ملائماً، مثل أن يقضي الطفل حاجته في المرحاض.. وليس في غرفة الصف (الفصل). وفي أثناء تعليم الطفل ذلك الأمر نعطيه قطعة حلوى أو مكافأة أخرى عندما يقوم بقضاء حاجته بنفسه في المرحاض، ولكن، لا مكافأة له إنْ هو فعلها في أي مكان آخر. تأكَّد من أن الاهتمام الذي يعطى للطفل في أثناء تغيير ملابسه المتسخة لا يكون من قبيل المكافأة.

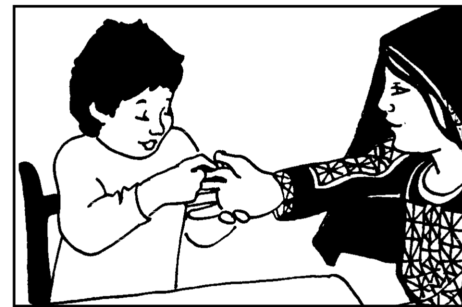
وعلى المعلم التأكد من أن كل تلميذ يحظى بكثير من الفرص التي يمكن مكافأته فيها. والطفل الذي يحاول ويفشل ولا يكافأ، يشعر بالإحباط ويفقد كل اهتمام. وعندها لا يعود العمل شيئاً «حسناً»، وقد يتدهور سلوك الطفل فيصبح مشاغباً أو سيئاً. ويمكن استخدام الأساليب الواردة أدناه **«للاستدعاء» والتشكيل والتسلسل** لإدخال مهمات معقدة إلى حدٍّ ما بأسلوب يحتمل أن ينجح التلميذ فيه، فينال مكافأة. وكثيراً ما يكون إتمام مهمةٍ ما بنجاح هو- بحد ذاته - المكافأة الطبيعية.

٤ ـ ٣ «الاستدعاء» Prompting



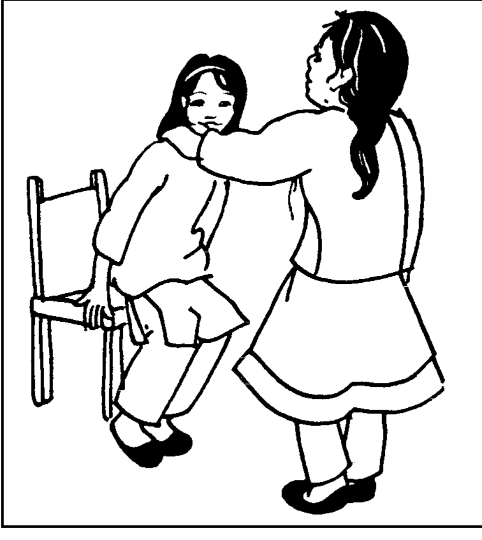
عند تعليم مهارة جديدة للمرة الأولى يمكننا استعمال **«الاستدعاء»**، أي الوسيلة التي تشكل نوعاً من إشارة أو «مفتاح لغز» للعمل الذي على الطفل أن يقوم به.

وإذا كان باستطاعة الطفل أن يفهم اللغة بشكل جيد نسبياً فإنه يمكننا أن نخبره بما يفعل بالكلام، مثل إعطائه استدعاءً شفهياً.



والمعلم يمكنه كذلك أن يساعد الطفل باستخدام الإشارات الحركية (الإيماءات)، مثلاً: يمدّ المعلم يده عندما يريد من التلميذ أن يستجيب للطلب: «أعطني إياه»، أو بالتعبير أولاً عن العمل المطلوب فيما يقوم الطفل بالمراقبة، مثل بناء برج من المكعبات أو رسم دائرة.





ويحتاج المعلم أحياناً إلى توجيه حركة التلميذ جسدياً، كأن يدفعه بلطف للجلوس على الكرسي عندما يطلب منه ذلك، أو أن يرفع يده عند تسريح شعره أو تنظيف أسنانه بالفرشاة.

وإذا تولى المعلم التلقين طوال الوقت فإن التلميذ لن يتعلم المهمة لوحده، ولهذا يجب **التقليل من الاستدعاء ببطء.** مثلاً: رفع اليد إلى أعلى من الذراع ثم خفض الضغط عندما يسرح التلميذ شعره أو ينظف أسنانه بالفرشاة.

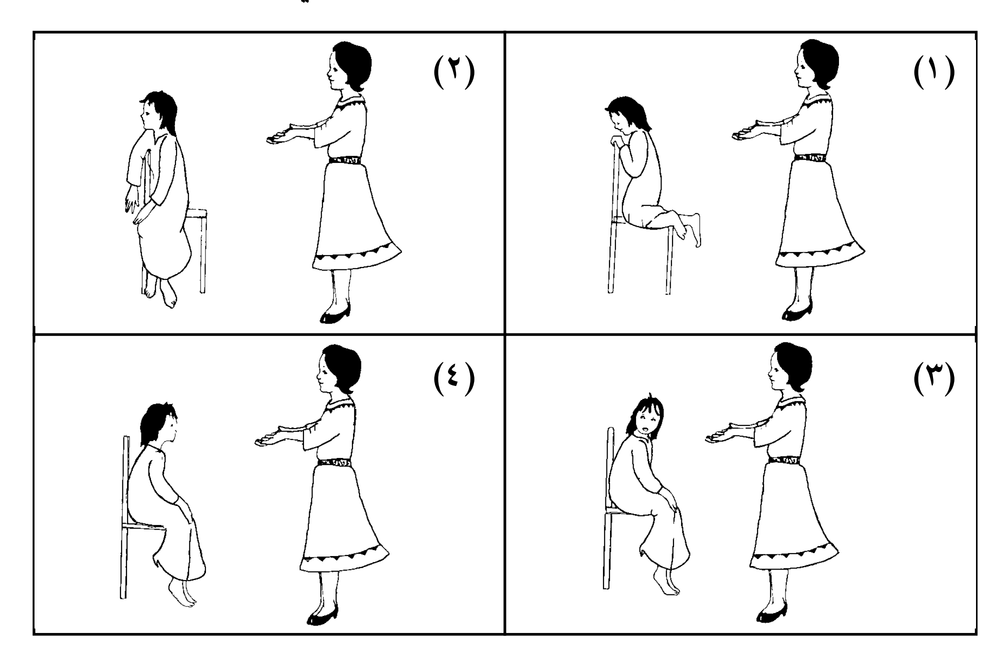


والتلقين أسلوب لمساعدة التلميذ على **إكمال العمل والحصول على مكافأة عنه،** فيتعلّم بالتالي أن هذا العمل شيء «جيد».

٤ ـ ٤ «التشكيل» Shaping: حفز السلوك المشابه

في **تشكيل** (تكوين) أي مهارة نبدأ بمكافأة أي استجابة تشبه، ولو عن قرب، المهارة النهائية التي نطلبها. ثم نعمل، على مراحل، في اتجاه مهارة منفَّذة بشكل صحيح، طالبين **مرة بعد أخرى أن تُنفذ بشكل أفضل بقليل** قبل إعطاء المكافأة.

● **المثال ١:** تعليم طفل يرفض النظر إلى الناس مواجهةً في العينين: يحصل الطفل أولاً على مكافأة ليستدير قليلاً نحو المعلم، ثم يكون عليه أن ينظر إلى وجه المعلم قبل الحصول على المكافأة، ثم أن ينظر في عيني المعلم (وقد يحتاج هذا إلى أسابيع أو أشهر). وقد يساعد على ذلك أن يرفع المعلم المكافأة (إذا كانت شيئاً صغيراً) إلى قرب عيني الطفل.



● **المثال ٢:** تعليم الطفل ركل الكرة: يُطلب من الطفل أولاً أن يلمس الكرة بقدمه، ثم أن يدفعها، وأخيراً أن يركلها.

● **المثال ٣:** فرز المسامير المستقيمة عن تلك المعقوفة: نبدأ بخلط بعض المسامير المعقوفة جداً والتي يسهل على التلميذ فرزها، ثم نجعل الفارق بينهما وبين تلك المستقيمة أقل وضوحاً.

٤ ـ ٥ التسلسل

يتم تعليم بعض المهارات بطريقة أفضل عن طريق **التسلسل.** وهذه مهارات تتعلق بأعمال عديدة يجب القيام بها بالترتيب الصحيح، مثل تناول الطعام بالملعقة، وربط العقد، وارتداء المعطف، وصنع الشاي. ويجب أولاً وضع لائحة بكل الخطوات اللازمة لإكمال المهارة المراد تعلمها. ويجب عدم إعطاء المكافأة **إلا بعد إنجاز المهمة** وليس في منتصف الطريق. ففي مهارات كثيرة يقوم المعلم نفسه بعمل **كل الخطوات عدا الخطوة الأخيرة:** أو «استدعائها»،

ويقوم التلميذ بعمل الخطوة الأخيرة فيشعر بالرضى لإنجازه المهمة ويحصل أيضاً على المكافأة. وعندما يكون قد تعلم تنفيذ الخطوة الأخيرة بسهولة يصبح عليه أن ينفذ **الخطوتين الأخيرتين.** وشيئاً فشيئاً يعمل التلميذ، بالعودة إلى الوراء، على تنفيذ كل الخطوات المختلفة حتى يصبح على معرفة كاملة بالمهمة. مثال:

ـ في البداية يقوم المعلم بتلقين الخطوات من ١ إلى ٦ أو ينفذها بنفسه. وينفذ التلميذ الخطوة ٧ ويحصل على مكافأة.

ـ عندما يصبح تنفيذ الخطوة ٧ سهلاً يُطلب من التلميذ تنفيذ ٦ و ٧ قبل الحصول على المكافأة.

ـ بعد النجاح في هذا يتعلم التلميذ تنفيذ ٥ و ٦ و ٧ بعد أن ينفذ المعلم الخطوات من ١ إلى ٤.

ـ وهكذا دواليك.

ـ في مهمات عديدة قد يقدم المعلم «استدعاءً» جسدياً لمساعدة التلميذ على تنفيذ الخطوات الأولى، مما يجعل فرصة التعلم أكبر لو قام المعلم بها بنفسه.

١ ـ خُذ الجورب.

٢ ـ لفّ الجورب باليدين.

٣ ـ ضَعه على أصابع القدمين.

٤ ـ شدَّه نحو الكعب.

٥ ـ مررِّه بلطف على الكعب.

٦ ـ شدَّه إلى ما فوق الكاحل.

٧ ـ شدّه.

٤ ـ ٦ تحليل المهمة

تُعرف العملية التي ذكرناها أعلاه، أي تجزئة مهمة إرتداء الجورب إلى سبع خطوات، باسم **تحليل المهمة. ويمكن تعلّم** الكثير من المهارات التي تكاد تستحيل على الطفل المعوق عقلياً، إذا لجأ المعلم أولاً إلى تحليل المهمة ثم علَّم المهارة بطريقة التسلسل.

- **مثال: عمل السندويش وأكله**

١ ـ أحضِر رغيف الخبز.

٢ ـ أحضِر الزبدة والمربّى

٣ ـ افتح الرغيف.

٤ ـ خُذْ قسماً منه

٥ ـ امسح الرغيف بقليل من الزبدة.

٦ ـ ضَعْ فوق الزبدة القليل من المربّى.

٧ ـ لفّ الرغيف.

٨ ـ امسك الرغيف بيد.

٩ ـ كُلْ الرغيف.

إن تحليل المهمة يجزّىء المهمة نفسها إلى خطوات سهلة يمكن التلميذ أن يتعلم إنجازها. ويتم تعليم الخطوات عادة **بالتسلسل العكسي**. ويقوم المعلم في المرحلة الأولى «باستدعاء» أو عمل الأشياء بنفسه، ثم يحاول الطفل تنفيذ الخطوات الجديدة، وينتهي به الأمر إلى القيام بالخطوات الأخيرة التي تعلمها مسبقاً بنفسه. وبالإضافة إلى أن هذه الطريقة تجعل التعلّم أسهل بكثير فإنها تبقى ضرورية للتلميذ ليكون جاهزاً من الناحية **«التطورية»** لتعلّم كل المراحل، واحدة واحدة، قبل البدء.

- **مثال:** لا بدّ للطفل الذي يتعلّم إرتداء الجورب من أن تكون لديه قوة لإمساك الأشياء تمكّنه من إمساك الجورب، وأن يكون قادراً على الإنحناء للوصول بيديه إلى قدمه.

والطفل الذي يتعلّم تقديم شراب بارد يجب أن يكون قادراً على صبّ ماء الإبريق في الكأس دون السكب خارج الكأس.

والطفل الذي يتعلّم ربط شريط حذائه يجب أن يكون قادراً على الإمساك بالشريط بشكل ملائم لإدخاله في العراوي وقادراً على ربط شريط حول علبة.. إلخ.

٤ ـ ٧ التعميم

يجد المتخلفون عقلياً صعوبة في **تعميم** ما تعلموه. ونعني بهذا أنه إذا ما تعلّم التلميذ القيام بمهمةٍ ما في ظرف معين، فإنه لن يعرف بالضرورة نقل هذه المهارة التي تعلمها إلى ظرف آخر.

- **مثال:** قد يتمكن التلميذ من ربط عقدة شريط حذاء حول إطار خشبي، ولكنه يعجز عن ربط شريط حذائه حتى يُعاد تعليمه **ربط شريط الحذاء** على الحذاء نفسه.

كما إن طفلاً ما قد يميّز القطار الكبير من القطار الأصغر، ولكن هذا لا يعني أنه يعرف أي العلبتين كبيرة وأيهما صغيرة.

وقد يستطيع أن يقول «كرسي» إذا ما سئل: «ما هذا؟» مع الإشارة إلى كرسي في غرفة الصف ولكنه قد يعجز عن استعمال الكلمة نفسها في محادثة، بل قد لا يتمكن من تسمية الكرسي في البيت.

نستنتج من ذلك بعض العبر الهامة التي على المعلم أن يتعلمها:

- علينا أن نعلِّم المهارات التي تُطبَّق في ظروف شبيهة بالظروف التي نتوقع أن يستخدمها تلاميذنا فيها. (مثلاً: لكي نعلِّم الطفل حمل النقود واستخدامها علينا أن نأخذه للتسوّق من دكاكين حقيقية).
- علينا أن نقدم للتلاميذ الكثير من التطبيق باستخدام مواد وأدوات مختلفة جداً إذا ما أردنا لهم أن يتعلموا الأفكار المجردة مثل: الحجم واللون والأبعاد.. إلخ.
- علينا أن نشجع التلاميذ على استخدام الكلمات في حالات وظروف تختلف عن حالة الإجابة عن سؤال المعلم: «ما هذا؟». (سيتم بحث هذا الجانب وجوانب أخرى من تعلم اللغة بشكل أوسع في الفصول اللاحقة).

٤ ـ ٨ التخطيط وتقدم التنفيذ

كما أشرنا في الفصل الثالث، على المعلم أن يختار لكل تلميذ مهمة أو اثنتين يعمل عليهما من كل قسم من الجداول. (مثل المهارات الحركية، ومهارات الاتصال واللغة، ومهارات الحياة اليومية، ومبادىء الأعداد والقراءة والمهنة.. إلخ). ويختار المعلم لكل تلميذ، في أي وقت كان، ما يتراوح بين ٤ و ٨ مهمات يعمل التلميذ عليها بشكل منتظم حتى ينهي تعلّمها، مع تسجيل ذلك الاختيار.

وعندما يختار المعلم مهمة لتعليمها للتلميذ يصبح عليه أن يقرر **معيار النجاح**، أي: ما

المطلوب من التلميذ أن يصبح قادراً على عمله عند استكمال المهمة؟ وعند التوصل إلى هذا المعيار أو المستوى يتوقف التلميذ عن العمل على هذه المهمة، ويعطيه المعلم مهمة جديدة أكثر صعوبة ليعمل عليها.

- **مثال:** قد يقرر المعلم تعليم طفل ما مطابقة الصور. وقد يقرر المعلم أنه عندما يتمكن الطفل من مطابقة ٢٠ زوجاً من الصور من دون أي مساعدة أو تلقين تُعتبر المهمة مستكملة ويُعتبر التلميذ جاهزاً للانتقال إلى مهمة تالية. وقد تكون المهمة التالية مهمة مطابقة أصعب (مثل مطابقة الأشكال ومطابقة الكلمات) أو قد تكون مهمة فرز للأشياء، أو قد تتلخص في استعمال مجموعة أخرى من الصور لرؤية ما إذا كان التلميذ قد **عَمَّمَ** مهارة المطابقة عنده.

ويمكن أن نقدِّر مسبقاً طول المدة التي سيحتاجها طفل معين لتعلّم مهمة معينة. وعلى المعلم أن يعمل على تحديد مهمات يتعلمها التلميذ تماماً في غضون شهر واحد. وإذا ما تعلم التلميذ المهمة في مدة أقصر يكون على المعلِّم أن ينتقل فوراً إلى مهمة أصعب. وإذا لم تستكمل المهمة خلال الشهر يكون على المعلِّم أن يفكر في إعادة تحديد المهمة نفسها لجعلها أكثر سهولة. (في المثال أعلاه: بدلاً من محاولة تعليم الطفل مطابقة ٢٠ صورة يستطيع المعلم أن يقتصر على مطابقة ٥ فقط، وعندما ينجح التلميذ في مطابقة الخمسة الأولى يضيف المعلم خمسة أخرى.. وهكذا).

ويجب عدم إفساح المجال أمام التلاميذ للشعور بالملل. فعندما يرى المعلم أن التلميذ عمل لمدة كافية على نشاط معين يجب التغيير إلى مهمة أخرى. ويجب أن تكون المهمة الأخرى من نوع مختلف وفي حقل آخر من حقول المهارات. أما إذا واصل التلميذ تركيزه على ما يفعل وكان سعيداً بعمله فإن على المعلم ألا يبعده عنه لمجرد السعي إلى التغيير.

الفصل ٥

الاتصال

٥ ـ ١ قدرة حيوية

من أهم ما يحتاجه الطفل، أو البالغ، المتخلف عقلياً هو تعلّم الكلام، على أفضل وجه ممكن. ومَن لا يستطيع الكلام كما يجب، يُعتبر عادة شديد الغباء، ولو لم يكن كذلك.



ويواجه المعوق أو المتخلف عقلياً حياة أصعب إذا كان لا يستطيع أن يقول أو يوضح احتياجاته. ويميل الآخرون إلى قبول مثل هذا الإنسان بسهولة أكبر على أنه «مثلهم» حين يتمكنون من التكلم معه بطريقة عادية. وكثيراً ما يكون العجز عن النطق نطقاً جيداً أبرز مظاهر التخلف العقلي. ويقول كثيرون من الأهل (وخصوصاً أولئك الأكثر تعلّماً والأعلى منزلة اجتماعية) أن طفلهم يعاني من «مشكلة في النطق» عندما يكون الطفل في حقيقته متخلفاً عقلياً.

و«النطق» و«اللغة» و«الاتصال» مهارات منفصلة. وهي تتطور بشكل مستقل إحداها عن الأخرى. ويحتاج الانسان إلى ثلاثتها معاً لكي يتكلم كما يتكلم «الأشخاص العاديون»!

- **النطق:** هي القدرة على إصدار الأصوات بشكل صحيح، وجمعها معاً بحيث تتدفق بسهولة بالصوت والإيقاع الصحيحين. وتكون النتيجة التمكّن من تمييز الأصوات وفهمها ككلمات وجمل.

ويكون النطق أصعب على الأصمّ وعلى الشخص الذي يعاني من «شلل دماغي». ويواجه أطفال معوقون كثيرون صعوبة في النطق بوضوح. ويعاني أطفال قلائل من

مشكلات خاصة في النطق من دون أن يبدو أنهم مصابون بإعاقة أخرى، وربما كانوا مصابين بصمم لم يُكتشف أو بصعوبات في الإدراك الصوتي أو مهارات التقليد.

- **اللغة:** إنها نظام اتصال يشمل «المفردات اللغوية» و«القواعد». وقد تكون المفردات كلمات منطوقة أو إشارات بالأيدي أو رموزاً مرسومة على الورق. وتتألف القواعد من قوانين للجمع بين الكلمات أو الإشارات أو الرموز.

- **الاتصال:** هو نقل المعلومات من شخص إلى آخر. وهذا يمكن أن يتم باستخدام اللغة أو الأصوات أو بإيماءات بسيطة أو تعابير ترتسم على الوجه أو حركات جسدية.. إلخ.

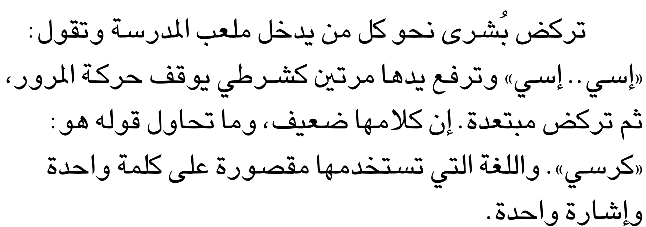
والاتصال يمكّن الانسان من التعبير عن نفسه ويسهِّل حصول الأمور، كالإشارة إلى ما يريده الإنسان، مثلاً. ونحن نحتاج إلى مهارات اتصال أفضل للإفصاح عن رسائل أكثر تعقيداً، بحيث يكون المعنى واضحاً. وقد يحاول بعض الأطفال ذوي مهارات الاتصال الضعيفة أن يقيموا الاتصال من خلال سلوك عدواني، كالرفس أو الصراخ. وإذا ما تعلّم هؤلاء مهارات اتصال أكثر فعالية فمن المرجح أن يتراجع سلوكهم غير المرغوب هذا.

٥ ـ ٢ تفاوت في القدرات

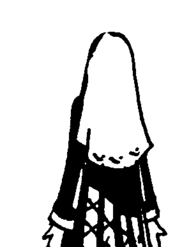
يتمتع بعض الأطفال بالقدرة على النطق ولكنهم يفتقرون إلى مهارات اللغة. وعلى سبيل المثال، فإن سمير يستطيع أن يعيد نطق أي كلمة تُقال أمامه، وحتى لو كانت الكلمة طويلة ومركّبة، ولكنه لا يفهم معناها. وبالتالي فإن هذا ليس **اتصالاً.** ووسيلة سمير الوحيدة للاتصال هي الابتسام أو البكاء، تماماً كاتصال الأطفال الرضّع.

ويمتلك آخرون قدرة اللغة دون النطق. وعلى سبيل المثال، فإن مروان، المصاب بصمّ حاد، لم يتعلم الكلام أبداً (لأنه لم يسمعه قط). وعندما يقيم مروان اتصاله عبر الإشارات فإنه **يستخدم لغة.** وقد يتعلم كذلك القراءة بصمت ويتصل بواسطة الكتابة. ومثله فوزية أيضاً، فهي مصابة بشلل تشنجي حاد ولا تستطيع النطق ولكنها قادرة على متابعة الحديث الذي يدور حولها وفهم ما يقال بوضوح. ويمكن فوزية أيضاً أن تتصل بواسطة الإشارات أو بإظهار بطاقات مصورة أو مكتوب عليها كلمات. واستخدام إيماءة الرأس بقول «نعم» أو «لا» هو استخدام بسيط جداً للغة الإشارة.

وقد لا يمتلك الرضيع أو الطفل شديد الإعاقة أي لغة، ومع ذلك فإنه يبقى قادراً على إيصال ما يريد أو ما لا يريد بتعابير وجهه وحركات جسده أو بالأصوات. وقد يستطيع الطفل أن يتصل بفعالية مع الذين يعرفونه حتى بكلام ولغة محدودين جداً.




تركض بُشرى نحو كل من يدخل ملعب المدرسة وتقول: «إسي.. إسي» وترفع يدها مرتين كشرطي يوقف حركة المرور، ثم تركض مبتعدة. إن كلامها ضعيف، وما تحاول قوله هو: «كرسي». واللغة التي تستخدمها مقصورة على كلمة واحدة وإشارة واحدة.



وكل مَن قابل بشرى سابقاً يعرف أنها تقول: «انتظر هنا ريثما أحضر لك كرسياً». وبتحسن مهاراتها اللغوية ستصبح بشرى قادرة على التعبير عن نفسها بحيث يتمكن حتى الغرباء من فهمها.

كثيراً ما يشعر أهل «الأطفال الخاصين» ومعلموهم، سواء كان هؤلاء الأطفال متخلفين عقلياً أم مصابين بإعاقات أخرى، أن «النطق» هو الحاجة الأهم. والواقع أن تعلّم الكلام هو، بالنسبة لهؤلاء الأطفال الأولوية الأولى التي تزيد عادة من قدرتهم على **الاتصال** ورغبتهم فيه. وما أن يطور الأطفال عادة الاتصال حتى يصبح من الأسهل حل مشاكل النطق أو اللغة. وعلى المعلمين والأهل أن يشجعوا الأطفال على الاتصال قدر الإمكان وبكل الوسائل الممكنة، وعليهم **الاستجابة بالشكل الملائم عند محاولتهم الاتصال.**

وعلى المعلم، كما على الأهل، أن يكونوا جاهزين لتشجيع الاتصال في أي ساعة من ساعات اليوم وخلال كل الأنشطة، لا خلال «دروس اللغة» المبرمجة وحسب.

والكثير من الأطفال المتخلفين عقلياً يتعلم الكلام بالطريقة التي يتعلم بها الأطفال العاديون، ولكن ببطء أكبر. وهم يحتاجون إلى الكثير من التشجيع على الكلام بالشكل الملائم لمرحلة تطورهم. ذلك أن **تطور لغتهم متأخر وليس شاذاً.**

ويعاني بعض الأطفال من صعوبات في بعض مهارات ما قبل اللغة التي تحتاج إلى ممارسة خاصة، كالتقليد. وكذلك، فإن أطفالاً كثيرين متخلفين عقلياً يعانون من شيء من النقص في حاسة السمع، مما يؤثر على تطور مهارات النطق واللغة عندهم.

وقد يكون فقدان السمع عند بعضهم دائماً. أما عند البعض الآخر فقد يحصل بين الحين والآخر نتيجة لنزلةٍ ما أو لإلتهاب أو عدوى في الأذن. وإن أمكن فلا بدّ من معالجة هذه الحالة طبياً.

- «**عقدة اللسان**»: يظن بعض العائلات أن طفلهم يواجه صعوبة في تعلّم النطق بسبب «عقدة اللسان». ومن النادر جداً أن يكون هذا صحيحاً. فإذا كان الطفل يستطيع أن يمص وأن يحرك لسانه في أثناء مضغ الطعام وبلعه فلا «عقدة» في لسانه. وفي بعض البلدان قد يؤدي هذا الاعتقاد الخاطىء إلى قطع ألسنة بعض الأطفال الصمّ أو المصابين بشلل تشنجي أو إعاقات أخرى، مما يسبب لهم ألماً شديداً وصعوبة في جهودهم تعلّم النطق. بعد هذه العملية على اللسان يتخلى بعض الأطفال عن كل محاولة للتكلم، ولولاها ربما استطاعوا أن يحققوا بعض التقدم.
- **تأخر اللغة وحده**: قلة من الأطفال يتأخر استعمالهم وفهمهم للغة بينما قد تكون معظم مظاهر تطورهم الأخرى طبيعية. هؤلاء الأطفال ليسوا متخلفين عقلياً، وقد تكون لديهم مهارات أخرى، لا علاقة لها باللغة، مساوية لمهارات الأطفال العاديين من فئة العمر نفسه. وعلينا في هذه الحالة أن نعلمهم الكلام باستخدام طرق من النوع المذكور في هذا الكتاب.

٥ ـ ٣ الاتصال: أنواع مختلفة من الرسائل

يقيم الطفل الرضيع اتصاله مع الآخرين بواسطة البكاء وحركات الوجه والجسد، وإصدار أصوات خاصة عندما يكون سعيداً. في البداية، لا يكون الاتصال هو المقصود بهذه الأشياء، أما عندما يكبر الطفل شيئاً فشيئاً فإنه يصبح كذلك. ويوصل الأطفال الصغار، مثل الكبار، أنواعاً كثيرة ومختلفة من الرسائل:

- «**أريد**»... التماس أو طلب.. أشياء أو اهتمام أو عمل ما.
- «**لا**»... احتجاج أو رفض.
- «**مرحباً أو أهلاً/ مع السلامة باي**»... تحية ترحيب أو وداع.
- «**أنظر**»... توجيه الملاحظة إلى... إشارة إلى شيء يراه أو يفعله أو وصفاً لشيء ما (مثل إصدار صوت «بْررر.. بْررر.. عندما يكون في سيارة).

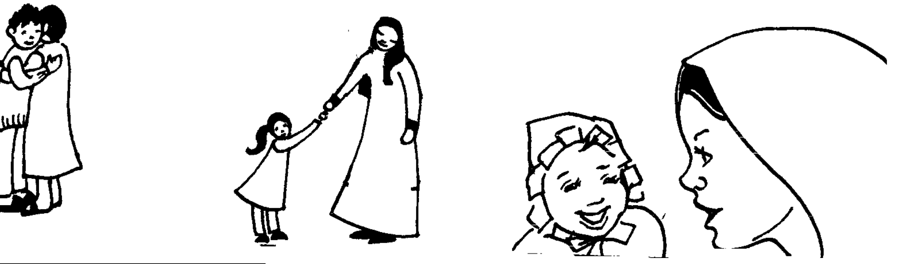
ومن أنواع الاتصال التي تتطور بعد ذلك بقليل:

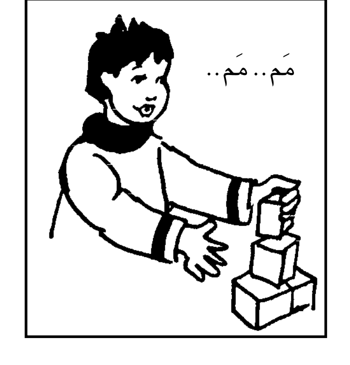
- «**ماذا؟**»... أسئلة... سواء عند السؤال أو الجواب.

يمكن إيصال أي من هذه الرسائل بواسطة الإيماء أو الأصوات أو الكلمات. ويوصل الطفل الرضيع أنه **يريد** شيئاً ما بواسطة البكاء. وعندما يكبر قليلاً فإنه يعبّر عما يريد بالإشارة إليه، أو بلفت الإنتباه، أو برفع يديه لكي نحمله.

وإذا قربنا من فم الطفل الصغير ملعقة طعام لم يره ولم يتذوقه سابقاً فإنه قد يغلق شفتيه ويدير وجهه بعيداً. وهذه هي طريقته في قول «**لا**». وقد يكافح أو يصرخ عندما تحاول أمه إلباسه. وتكون الرسالة هنا أيضاً: «**لا**».

أما ابتسامة الطفل ومناغاته عندما يرى أمه فهي الطريقة الأبكر لقول «**مرحباً**».





وقد يشير الطفل إلى شيء يهمه، ولكن، حتى قبل أن يصبح قادراً على ذلك فإنه قد يشير إلى الشيء بالنظر إليه، ثم إلى أمه، ثم عودةً إلى الشيء. وقد يُصدر الطفل أصواتاً بخشخيشته أو لعبة أخرى، ثم يصرخ ليلفت الانتباه إلى ما فعل.

٥ ـ ٤ تخطيط تعليم مهارات الاتصال

كما في كل خطط التعليم، علينا أولاً أن نجد ما يستطيع تلاميذنا عمله، فنراقب التلميذ ونرى أياً من الأنواع المختلفة من الرسائل يريد إيصاله، وما إذا كان يستخدم الإيماءات أم الأصوات أم الكلمات. ونحتاج أيضاً إلى معرفة ما إذا كان قادراً على البدء بالاتصال بمبادرة منه أم إنه لا يتصل إلا استجابة لاتصال شخص آخر.

وبعد أن نكتشف كيفية اتصال كل تلميذ بمفرده تكون هنالك **ثلاثة** أشياء يجب العمل عليها:

١ ـ تمكين الطفل من إيصال أنواع أخرى من الرسائل.

٢ ـ تعليمه الرد على الآخرين وكذلك **المبادرة** بنفسه لبدء المحادثة.

٣ ـ تعليمه مهارات اتصال أكثر تقدماً، أي تعليمه الطرق التي يستطيع الآخرون فهمها بسهولة أكبر والتي يمكن استخدامها لايصال أفكار أكثر تعقيداً مع ازدياد الحاجة إليها.

في البداية، قد نرغب في زيادة عدد أنواع الرسائل التي يحاول التلميذ إيصالها. ولكي نفعل هذا علينا أن نجد الطرق لجعله **يريد** الاتصال.

يقوم الأطفال الرضّع بالاتصال «لا إرادياً»، أي من دون التفكير بفعل ذلك. بعد بضعة أشهر يأخذ الأطفال بالاتصال عن قصد. ويحدث هذا التغيير لأن الطفل الصغير يتعلم إقامة العلاقة مع الآخرين، ويبدأ باكتشاف أن باستطاعته تغيير الوضع من خلال الاتصال، كأن يجعل الآخرين يفعلون من أجله أشياء لا يستطيع عملها بنفسه. ولذلك، فإنه لابد للطفل الذي لا يتصل من أن نساعده أولاً على إقامة العلاقة مع الآخرين وإدراك أن باستطاعته التأثير، إلى حدٍ ما، على الأشياء والناس الذين هم حوله.

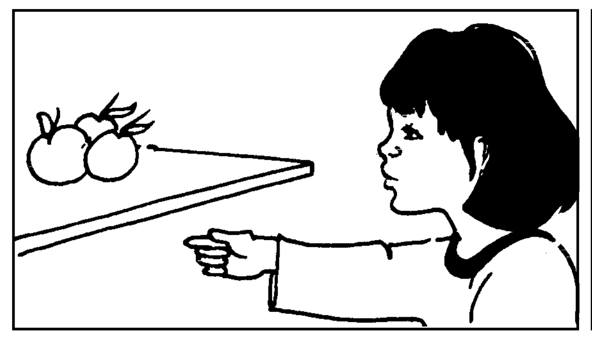
ويمكننا مساعدة الطفل على إقامة العلاقة مع الآخرين باللعب معه كما نلعب مع طفل صغير، وباستخدام الكثير من «الاتصال الجسدي»، كالدغدغة والعناق والأرجحة والهز على الركبتين، مع ما يرافق ذلك من الضحك والضجيج والكثير من الاتصال بين الأعين. (بحثنا حالة الطفل الذي لا يقيم اتصالاً بالعينين في الفقرة ٤ ـ ٤).

وعلى كلٍّ من المعلم وأفراد الأسرة (وكل من يقضي وقتاً مع الطفل» أن يبقوا متنبهين لكل مناسبة يبدو الطفل وكأنه يحاول بطريقة أو بأخرى أن يغيّر بيئته المحيطة. ينبغي مساعدة الطفل على تحقيق غرضه هذا ما يساعده على اكتشاف فوائد الاتصال.

٥ ـ ٥ تعليم مهارات اتصال محددة

تعليم التلميذ:

- **تلبية المطالب:** نسجّل ملاحظات حول الأشياء التي يحبها، أو الأعمال التي يحب





القيام بها، ثم ننتظر منه أن يصدر أي صوت أو حركة قبل إعطائه ما يريد. وبمرور الزمن سيتعلم الحركات أو الأصوات التي تشكّل «مطالب».

- **الاحتجاج أو الرفض:** يبدو أن معظم الأطفال يعرفون بالغريزة كيف يقولون «**لا**». وإذا كان أحد التلاميذ لا يعرف ذلك فإننا نراقب كيفية تصرفه إذا أعطيناه شيئاً مرّ المذاق، أو نفعل شيئاً لا يحبه، أو نتوقف فجأة في أثناء نشاط يستمتع به، أو نجعل طفلاً آخراً يأخذ لعبته وهو يلعب بها. فقد يحتج في هذه الحالات بطريقة ما.

(نراقب النتائج، ولكن **إياك** أن تبني مخططاً تعليمياً على هذه النتائج، إذ يجب ألا يربط الطفل محاولاته الاتصال أو اقامة علاقة مع الآخرين بتجارب غير سارّة).



- **السلام أو الترحيب:** تخلل النهار كله مناسبات كثيرة للسلام أو الترحيب. وقد يسلّم الطفل على كل من يدخل غرفته قائلاً: مرحباً، أو قد يصافحه، أو يلوح بيده ليقول «مع السلامة» عند المغادرة.. أو يستعمل أي رمز آخر لتحية ملائمة. ومع الوقت يبدأ الطفل بالرد والتقليد.

- **إبداء الملاحظات:** يتعلم الطفل النظر إلى الأشياء ووصفها من خلال التمثّل بمن يحيط به. إن على المعلم والأهل على حد سواء أن يشيروا أمام الطفل إلى الأشياء وأن يسموها بأسمائها وأن يشجعوه على فعل الشيء نفسه. تكلم ببساطة عن كل ما تفعلانه معاً، وانتبه دوماً لاستجابة الطفل مهما كان شكلها.

■ توجيه الأسئلة والإجابة عنها:

الأسئلة والأجوبة هي أصعب أنواع الرسائل إيصالاً بالنسبة للطفل. وتتطور هذه القدرة عادة في وقت لاحق.

ـ **الجواب:** نجعله أسهل بإعطاء الطفل فرصة الاختيار. حاول ألاّ تسأل: «بماذا تريد أن تلعب؟»، بل إسأل: «هل تريد أن تلعب بالمكعبات أم بالدمية؟».

إسأل الطفل: «هل تريد شاياً أم عصير فواكه؟» بدلاً من: «ماذا تريد أن تشرب؟».

ويجب أن تتاح الفرصة دوماً أمام تلاميذك لاختيار ما يريدون من جملة خيارات تعرضها عليهم.



ـ السؤال: «هل تريد...؟»، «هل تحب أن...؟». إذا سأل المعلم كل تلميذ مثل هذا السؤال قبل إعطائه الطعام أو تركه يجلس للاستماع للموسيقى أو للعب بلعبته المفضلة فإن الطفل لن يتعلم **الإجابة** عن الأسئلة فحسب، بل **توجيه الأسئلة** أيضاً. (وإذا قال الطفل **«لا»** فيجب احترام إرادته وإلا فإنه سيرى أن لا معنى للسؤال). وقد يطلب المعلم من أحد التلاميذ أن يطرح هذه الأسئلة إلى الأطفال الآخرين قبل تقديم المشروبات أو الأطعمة.. إلخ.

وعلى المعلم نفسه أن يطرح أسئلة وهو يعمل مع الطفل. فقد يسأل في أثناء النظر إلى كتاب للصور: «ما هذا؟.. إنها سيارة»، أي إنه يطرح السؤال ويجيب عنه في آنٍ معاً. وقد يبدأ التلميذ فوراً بالتقليد قائلاً: هذا» عند الإشارة إلى شيء ما، وهو يعني «ما هذا؟».

ويمكن أن يتعلم الطفل كلمات ـ أسئلة أخرى من خلال الألعاب بالتناوب، مثل ألعاب الإخفاء، بحيث يتناوب المعلم أولاً ـ ثم التلاميذ ـ على تخبئة الأشياء في أنحاء الغرفة، والسؤال: «أين الـ ... ...؟». وعندما يحين دور التلميذ في طرح السؤال يكون قد سمع السؤال نفسه مرات عدة من المعلم ومن تلاميذ آخرين، ويسهل عليه التقليد.

وكما في كل الأنشطة التعليمية فإنه من المهم الجمع بين **المرح والتسلية** من ناحية وشيء من **التحدي**، من ناحية أخرى. وإذا كان لتلاميذك أن يتعلموا جيداً فلا بدّ لهم من أن يستمتعوا بتعلّمهم. وكذلك يجب أن يكون هنالك، بانتظام، عنصر جديد، مهما كان ضئيلاً. وعلى المعلم أن يحرص على الانتباه كلما حاول التلميذ إيصال شيء ما.

وإذا بدا أن الطفل لا يتعلم الكثير من الاتصال فهذا قد يعني إما أنه معوق عقلياً إعاقة شديدة (وفي هذه الحالة قد يحقق مجرد تقدم بسيط في المشي والحركة أيضاً)، أو ربما يكون شديد الاضطراب، أو إنه يعاني من نقص حاد في السمع أو من ضعف في النظر.

وينبغي أن يكون الطفل الأصمّ قادراً على تعلّم الاتصال مع أنه قد لا يكون قادراً على تعلّم الكلام.

وعلى المعلم أن يبحث باستمرار عن طرق تمكّن الطفل من الاتصال. كذلك باستطاعة الأطفال ذوي الإعاقات الجسدية الشديدة، ومتوسطي الذكاء، أن يتعلموا طريقة ما للاتصال ولو اقتصرت على استخدام رموز حركات العين.

وحتى الأطفال الذين كُفَّ بصرهم في سن صغيرة جداً قد يجدون صعوبة في الاتصال إذا كانوا لم يروا في حياتهم أي شكل من أشكال الاتصال العادية غير الكلامية والمستعملة بين الكبار والفتية والرضّع.

٥ ـ ٦ التفاعل مع الآخرين

يشكِّل تطور العلاقات مع الآخرين مرحلة أساسية على طريق الاتصال، وينفق الأطفال وقتهم خلال سنواتهم المبكرة في إقامة العلاقات مع أفراد العائلة الأقرب. وقد يبقى الأطفال المتخلفون عقلياً في حاجة إلى إقامة العلاقة مع معلمهم، حتى بعد سنواتهم الأولى، بنفس الطريقة التي يقيم بها الرضيع العلاقة مع أمه أو شقيقته. ويتعلم الرضيع إقامة العلاقة من خلال التماس الجسدي المكثف والأنشطة الجسدية المترافقة بالضحك والضجيج، والاتصال البصري، وتحمل الأم أو الحماة أو الجدة أو العمة أو الأخت الكبرى الطفل، وينظران إلى الأشياء معاً.

وقد يدور «حوار» من دون أن يستخدم الطفل أيّاً من الكلمات العادية المألوفة:

الطفل: (يشير إلى أمه).

الأخت: هذه الماما..

الطفل: هَمْ..

الأخت: ماما تحضّر حلوى..

الطفل: إغ.. غ.. غ..

الأخت: إنك طفل ذكي... تريد صنع الحلوى أنت أيضاً!

الطفل: (ينحني نحو أمه، يظهر تعابير الشكوى، ويعرب عن رغبته بالوصول إليها).

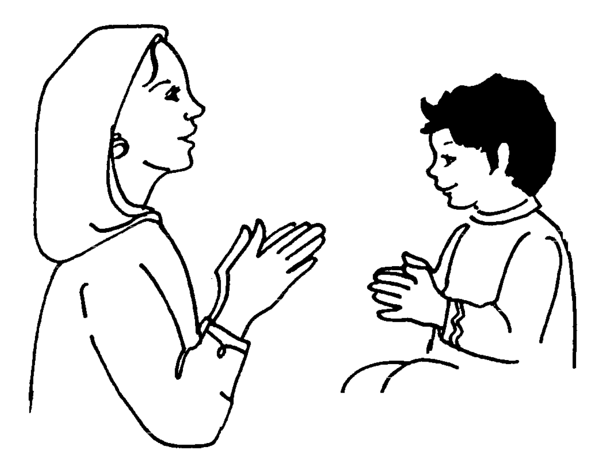


لا يستخدم الطفل في هذا «الحوار» أي كلمات حقيقية. وترد الأخت على الإيماءات والأصوات كما في حوار عادي. وعلينا أن نتمكن من إقامة العلاقة بهذه الطريقة مع تلاميذنا. وغالباً ما يحتاج الأطفال المعوقون إلى وقت أطول للاستجابة أو الرد. إن من المهم أن **ننتظر** استجابة الطفل.

وقد يشمل التفاعل مع الآخرين النظر

إلى الأشياء سوية. وفي المثال أعلاه، نظر الطفل وأخته سوية إلى الأمام. وتنتقل نظرة الطفل من الشيء إلى المتكلم ثم تعود ثانية إلى الشيء. لذلك، فإن علينا أن نبدأ بالأشياء التي تثير اهتمام الطفل بسهولة. وإذا كان الطفل مهتماً بشيء ما، ربما يكون شيئاً من التطريز اللمّاع على ثوب المعلمة، أو قطعة حلي أو شيئاً برّاق اللون أو لعبة ما، فإن علينا ـ نحن أيضاً ـ أن ننظر إليه، وأن نتحدث عنه ببساطة كبيرة: تطلّعا إلى كتب الصور معاً وتحدثا عن الصور معاً مع الإشارة إليها. وعندما يقوم المعلم، أو أي شخص آخر، بنشاط مع الطفل عليه أن يتحدث معه ببساطة حول ما يفعلانه.

وكذلك، فإن التناوب مهارة تفاعل شخصي هامة. ففي أي محادثة، يتناوب الحاضرون على الكلام. نقول شيئاً، ثم ننتظر أن يقول شخص آخر شيئاً ما، ثم نرد عليه.. وهكذا. (نكرر أن المتخلفين عقلياً قد يحتاجون إلى وقت أطول للرد، وعلينا أن نفسح لهم المجال لذلك).



وعلى المعلم أن يجد مجموعة كبيرة من الأنشطة لتعليم الطفل المشاركة في التناوب، مثل المشاركة في التناوب على ضرب بالون من الأسفل أثناء سقوطه لإبقائه في الهواء، أو التناوب على بناء برج من المكعبات حيث يضع المعلم مكعباً ويضع الطفل آخر، أو التناوب في التصفيق.. إلخ. وقد يشمل التناوب التقليد (النسخ) كذلك، وهو مهارة شديدة الأهمية.

٥ ـ ٧ تعلّم التقليد

التقليد هو نسخ ما يفعله أو يقول شخص آخر، وهو مهارة أساسية وضرورية للاتصال واللغة والنطق.

ويتعلم الطفل تقليد **الأفعال** بسهولة أكبر. نبدأ بأعمال يقوم بها الطفل أحياناً بنفسه، أي تلك التي نعرف أصلاً انها ضمن نطاق قدرته. وعندما يفعل الطفل أمراً ما، مثل مدّ ذراعيه أو حك أنفه فإنه على المعلم أن يقلده. وإذا كرر الطفل نفسه (تقليداً للمعلم الآن) فإننا نكافئه.

استخدم التلقين الجسدي إذا لزم الأمر. والتطبيل والتصفيق باليدين من الأفعال التي يكون تقليدها مسلياً. (**انتظر** لتعطي الطفل فرصة كافية للاستجابة).

بعد أن يكون الطفل قد استوعب فكرة تقليد الأشياء يصبح علينا أن نعرف ما إذا كان يستطيع تقليد الأصوات. نبدأ ثانيةً بأصوات يصدرها الطفل نفسه. وعلى المعلم هنا أن يكرر أي صوت يصدره الطفل بالطريقة نفسها. وقد يقلّد الطفل بدوره معلّمه، ولابد عندها من الإطراء والمكافأة على التقليد، مما يجعل الطفل يتعلم أن التقليد عمل «طيب».



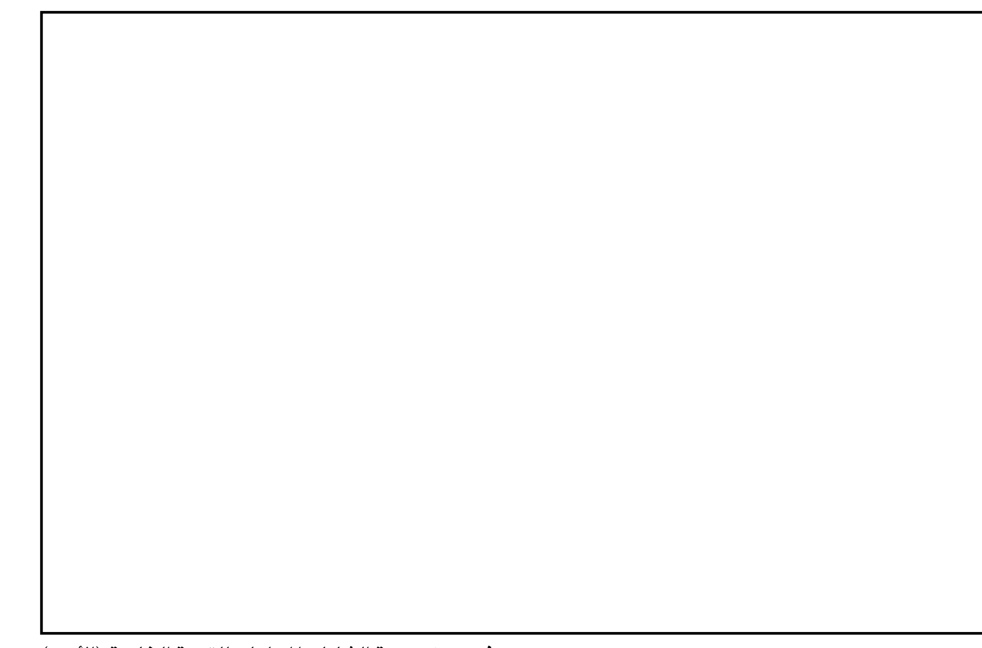




وكثيراً ما يحب الطفل تقليد صوت حيوان أو سيارة قبل أن يتمكن من نطق كلمات حقيقية. ويمكن تنفيذ هذا النشاط جماعةً وباشتراك أطفال يتقن بعضهم أصلاً إصدار هذه الأصوات بسهولة. وعندها سيشارك في النشاط بسهولة أكبر الأطفال الذين ما زالوا يتعلمون.

وقد يكون الأطفال أقل وعياً للذات (وأقل شعوراً بالخجل والإرتباك) إذا هم حركوا أيديهم في أثناء إصدار الصوت.

ويستطيع الطفل الأكبر أن يتعلم مهارات تقليد أكثر صعوبة، إلى أن يتعلم تقليد الكلمات والجمل المركّبة (الفصل ٨).



في مركز جمعية الشابات المسلمات للتربية الخاصة (الأردن)

الفصل 

فهم الكلمات

تستخدم الكلمات الأولى التي يفهمها الطفل للاتصال في حالات خاصة معينة (وهي من نوع «لا» و«مع السلامة» و«تعال هنا» - أو مرادفاتها العامية المحلية - كما هو مبيّن في المقطع ٥ - ٥). ويتعلم الطفل الإصغاء إلى هذه الكلمات وفهمها من خلال تكرار سماعها، وحين يكون المعنى فيها واضحاً. أما تعلّم فهم الأشياء والأفعال والتكلم عنها بشكل أعمّ فيحتاج إلى مهارات أكثر تعقيداً.

٦ - ١ تشكيل الصور الذهنية

عندما نسمع كلمة «قطة» تكون لدينا صورة ذهنية مسبقة عن حيوان صغير أليف له فرو لطيف. كيف يتعلم الطفل تكوين مثل هذه الصورة الذهنية؟

قبل أن يستطيع الطفل تكوين صور ذهنية لابد له من الوصول إلى تطور عقلي أو ذهني يجعله يتذكر وجود شيء لا يراه.

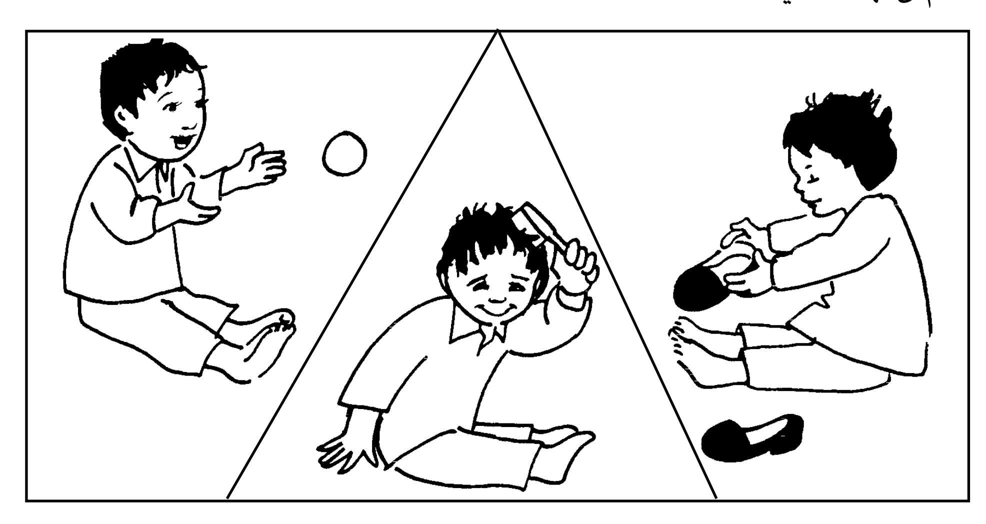
لا يبحث الطفل الرضيع عن جسم يسقط أو يتوارى بعيداً عن النظر لأنه حين لا يراه فإنه لا يدرك وجوده. وفي وقت لاحق، عندما يصير عمر الطفل سنة، فإن الطفل السويّ يبحث عن جسم أصبح خارج مجال رؤيته، فهو يملك الآن صورة ذهنية في عقله.



ولرسم هذا النوع من الصورة الذهنية، يحتاج الطفل أيضاً إلى إمتلاك القدرة على معرفة الفارق بين نوع وآخر من الأشياء.

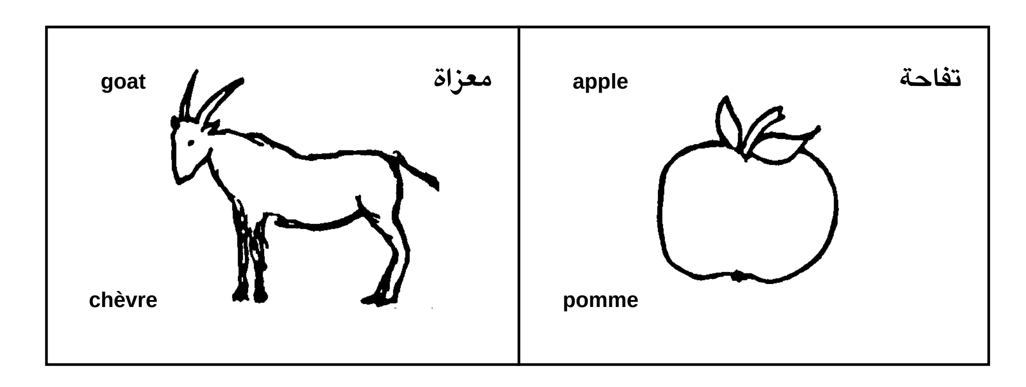
حين نعطي رضيعاً عادياً عمره حوالي تسعة أشهر ملعقة ومشطاً وكرة وحذاء، نجده يتصرف بالطريقة نفسها معها كلها. فهو يقلّبها، ويقرّبها من فمه، ويعضها، ويحكها على وجهه، ويرميها على الأرض وأينما كان. فهذا الطفل لم يتعلم بعد التفريق بين جسم وآخر.

بعد بضعة أشهر، سيأخذ الطفل الملعقة إلى فمه، ويضع المشط على رأسه، ويرمي الكرة ويحاول إدخال قدمه في الحذاء، فلقد اكتشف بعض الفوارق بين الأشياء، وأصبح قادراً على تعلّم أن لهذه الأشياء المختلفة أسماء مختلفة.



ولكي يتعلم الطفل تمييز الفوارق بين الأشياء المختلفة يجب أن يُسمح له بأن يلعب بأنواع كثيرة من الأشياء (وليس بألعابه فقط)، كالإمساك بها والتعاطي معها وضربها. وسيكتشف الطفل بالتجربة أن هناك فوارق بينها في الملمس والوزن والصوت والمذاق. (ويواجه الأطفال المكفوفون مشاكل خاصة في تكوين الصور الذهنية. أنظر ص ٨٨).

في معظم اللغات، نجد أن الكلمات لا ترتبط، بوضوح، بالشيء الذي تمثله. مثلاً: كلمة «موزة»، أو كلمة «بقرة» **لا تشبه** بحد ذاتها ما ترمز إليه. ولن نفهم كلمة «بقرة» أو «موزة» في لغة لم نتعلمها أبداً. ولكي نتكلم، علينا أن نفهم شيئاً ما (أو صوتاً ما، أو إشارة ما) يمكنه أن يمثل شيئاً آخر.



ويمكن أن يلعب الطفل بالأشياء بطريقة تجعل **شيئاً ما** يمثل شيئاً آخر، كاستخدام علبة محل السيارة أو قطعة من أنبوب محل الهاتف.

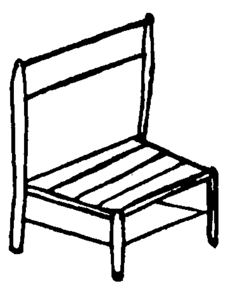
٦ ـ ٢ البدء باستعمال الكلمات وفهمها

يظن الأهل أن طفلهم قد بدأ الكلام عندما يتلفظ بأصوات مثل «هَمْ» و «دادا». وهذه أصوات تصدر عن أي طفل عندما يكون منفعلاً. ويظهر الأهل سرورهم عادة لسماع هذه الأصوات فيتعلم الطفل استعمالها للفت انتباه الأهل، ويجدها أكثر تأثيراً من أصوات أخرى. ولا يتم تعلّم هذه الأصوات كتعلم الكلمات الأخرى، فالطفل لا يعطيها أي معنى في البداية، بل هي مجرد تعبير عن رغبة في إثارة الانتباه. وقد تكون أول كلمة يتلفظ بها الطفل الباكستاني هي «مَمْ» (mum) التي يرى الأهل أنها تعني «الطعام». وكثيراً ما تكون الكلمة الأولى التي يتلفظ بها الطفل الإنكليزي هي «مَمْ» (mum) نفسها، حيث يفهمها الأهل في بريطانيا على أنها تعني «ماما» (mother). وعلى المنوال نفسه يجد الكبار معانٍ محلية لأصوات مثل «دادا» و«بابا» و«آبا».

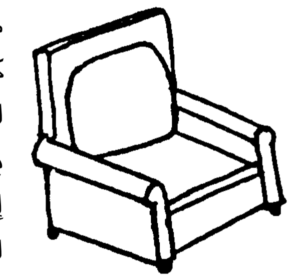
بعد ذلك، يتعلم الطفل الصغير كلمات عدة بوصفها أسماء كأسماء لأشياء معينة، ولكن من دون «صورة ذهنية» صحيحة ومن دون **تعميم** للإسم. وقد يتعلّم الطفل أن كرسيه الخاص يسمّى «كرسي»، وقد يشير إليه عند سؤاله: «أين كرسيك؟» أو قد يقول هو نفسه «كرسي». ولكنه ما زال لا يعرف أن هناك كرسياً آخر (أو أكثر) يسمّى «كرسي» أيضاً. وأن «الكرسي» كلمة **عامة** تعني كل الأجسام من ذات النوع والهدف. وقد يستطيع الطفل أن يشير إلى أذن أمه عندما تسأله: «أين أذني؟». أما إذا سأله الأب السؤال نفسه فقد يشير الطفل إلى أذن أمه ثانية، فهو لا يفهم بعد أن للأب أيضاً أذنين تسمّى إحداهما «أذن».

- **نمو الفهم:**

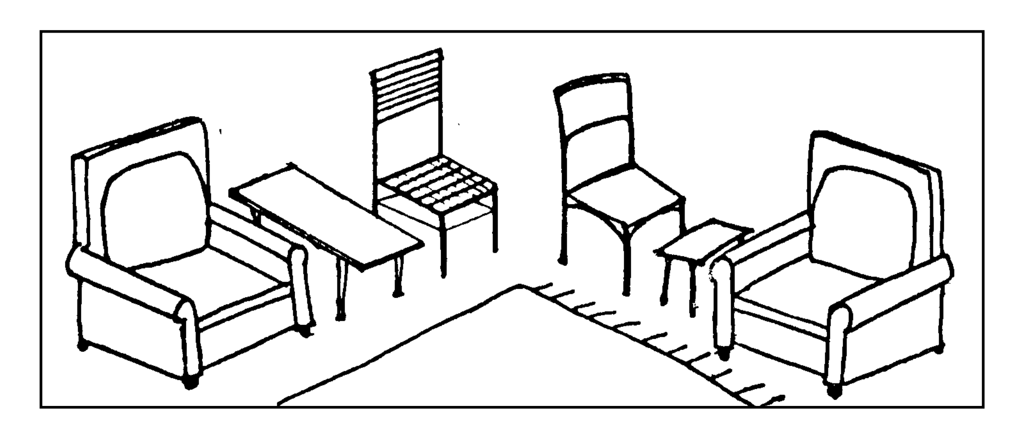
يتمتع الطفل بشيء من التحكّم بالكلمة قبل أن يتمكن من الاتصال بواسطتها، ولكن فهمها قد يكون ناقصاً لأنه لم يُعمم. فهو يعرف الكلمة على أساس أنها الكلمة التي يعرفها هو، ويتذكر المعنى قبل **تطوير القدرة على استعادتها في ذهنه.** وقد يتعرف الطفل إلى كلمة «حذاء» عند سماعها، وقد يرد بشكل صحيح على أسئلة مثل: «أين حذاؤك؟» قبل أن يصبح قادراً على تذكّر واستعمال كلمة «حذاء» في محادثته. وقد يتمكن أيضاً من تقليد شخص آخر يقولها.



ولكي يستخدم التلميذ الكلمة بشكل صحيح فإنه يحتاج إلى



صورة ذهنية صحيحة لما تعنيه الكلمة. وإذا كان له أن يستخدم كلمة «كرسي» بشكل صحيح، فإنه يحتاج إلى معرفة أن هذا الشيء هو «كرسي»، وأن الطاولة ليست «كرسياً». وإذا ما تعلّم أن يقول «كرسي» عندما يسأله معلمه «ما هذا؟» فيما هو يشير دوماً إلى الكرسي نفسه، فإنه قد لا يعرف أن **الكراسي الأخرى في الغرفة وتلك الموجودة في الغرفة المجاورة والكنبات الموجودة في البيت.. تسمّى «كرسي»**. فقد يكون تعلم أنه يحصل على الإطراء فقط عندما يقول «كرسي» رداً على سؤال معين.



ومع أن الناس قد يجلسون على السرير فإنه ليس «كرسياً» ولا يسمّى كذلك. والطاولة الصغيرة أيضاً لا تسمّى «كرسياً» مع أنها لا تبدو مختلفة كثيراً عنه. وماذا عن المقعد الصغير أو المقعد الخشبي الطويل أو الصوفا، هل من الصواب أن نسمّي كلاً منها «كرسي»؟

عندما نعلّم تلاميذنا الكلمات علينا أن نستعملها في حالات كثيرة مختلفة بحيث يلتقط الأطفال **المعنى العام** وليس فقط أن هذه الكلمة إسم لجسم واحد معين.

١ ـ كرسي	**٢ ـ حذاء**
إجلس على **الكرسي**.	أين **حذاء** إحسان؟
هذا هو **كرسيه**.	لننظف **حذاءك**.
لنحرك **كرسيك**.	ما أجمل هذا **الحذاء** الجديد!
هذا **كرسيَّ** أنا.	**حذاء** عارف متسخ.

ثم يمكن لتلاميذ الصف أن يتناوبوا الإشارة إلى أحذيتهم أو كراسيهم أو أحذية تلاميذ آخرين نسمِّيهم.

وقد يتعلم الطفل كلمة «سيارة». وهو لا يعرف في البداية لماذا سُميت «سيارة». هل السبب هو إن لهذا الشيء الضخم كثير الضجيج لوناً معيناً؟ أم بسبب شكلها أو حجمها أو لأن في داخلها مقاعد أم لأنها تتحرك؟ وإذا ما فكر الطفل بأنها سُمّيت «سيارة» لأنها تتحرك (تسير) فإنه قد يستعمل كلمة «سيارة» لكل ما يتحرك، كالحافلة والدراجة، وحتى لطفل يركض. وعلينا أن نتوقع من أن يقع الأطفال في مثل هذه الأخطاء إلى أن يشكلوا صورة ذهنية صحيحة من خلال سماع الكلمة وهي تستخدم بشكلها الصحيح في أمثلة كثيرة مختلفة. (لا يمر كل الأطفال بهذه المرحلة، وقد يبقى الأطفال المتخلفون عقلياً فيها مدة من الزمن).

- **هناك خمس مراحل لكي يتعلم الطفل الاتصال بواسطة كلمة جديدة:**

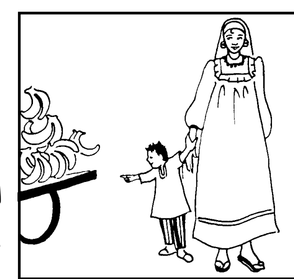
١ ـ تمييز الكلمة على أساس إنه سمعها مرات كثيرة قبل ذلك.

٢ ـ الفهم (وربما كان محدوداً في البداية).

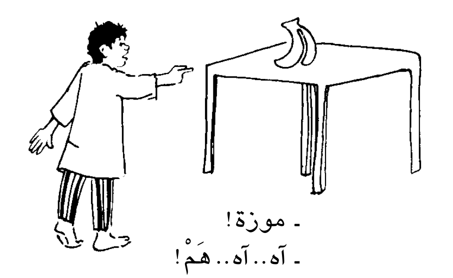
٣ ـ استعمال الكلمة في التقليد.

٤ ـ استرجاع الكلمة واستعمالها بلا مساعدة (ليس بشكلها الصحيح دوماً).

٥ ـ إمتلاك الصورة الذهنية الصحيحة وفهم الكلمة واستعمالها بالشكل الصحيح في حالات كثيرة مختلفة.



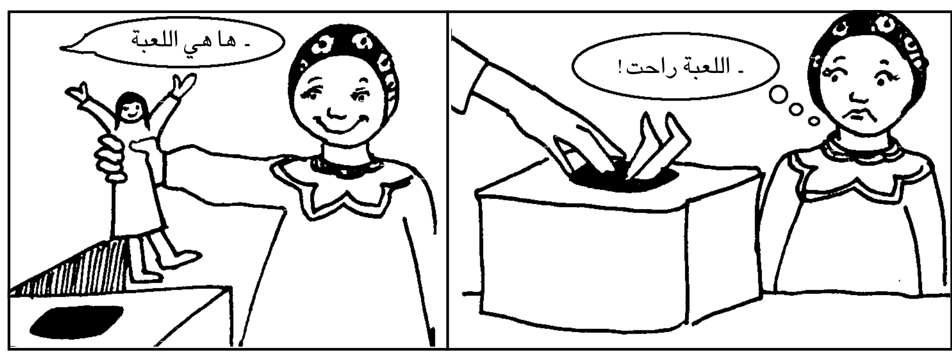
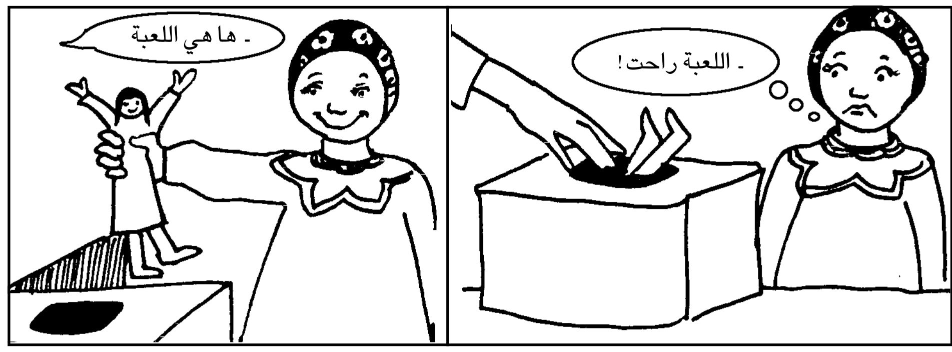
يستخدم معظم الأطفال الكلمات **للتعليق** قبل استعمالها **لطلب** الأشياء. وقد يرى الطفل موزاً في الدكان ويشير إليه قائلاً: «موزة». ومع ذلك، فإنه إن أراد أكل موزة فعلاً فإنه قد لا يتمكن من العثور على الكلمة، وقد يكتفي بالإشارة أو يستعمل الكلمة العامة لـ «أريد» مثل «مَمْ» أو «أعطِ». ويمنعه إنفعاله بسبب «ما يريده» عن لفظ الكلمة الصحيحة التي يحتاجها.



والرغبة القوية في الإرضاء، أو الخوف من الفشل، أو الخجل، يمكن أن تمنع الطفل عن الإجابة عن سؤال: «ما هذا؟»، حتى ولو كان قادراً على استعمال الكلمة في ظروف أخرى. ويمر الأطفال بمرحلة يسألون فيها دوماً: «ما هذا؟»، ويصبح

الأمر لعبة يستمتع التلاميذ بممارستها. ولكن ليس من المفيد عادة استعمال السؤال المباشر قبل أن يكون التلميذ جاهزاً له. ومع ذلك فإن السؤال يمكن أن يشكِّل لعبة جماعية ممتعة، حيث يتمكن بعض التلاميذ من الإجابة بشكل صحيح ويكتفي آخرون بالاستمتاع بإصدار الأصوات على الرغم من أنهم لا يتعلمون الكلمات فعلاً.

ومن الأفكار الجيدة أن يقوم المعلم بإدخال كلمات جديدة في أثناء المحادثة اليومية حول ما يفعله أو حول ما يفعله التلاميذ، من خلال استعمال جمل بسيطة بتكرار كبير. ويكون على التلميذ أن يبدأ بتقليد كلمات المعلم. (إنْ لم يبدأ فإنه قد يحتاج إلى ممارسة أنشطة التقليد أو بعض أنشطة من مراحل أخرى أبكر (الفصل ٥). مثلاً: يقول المعلم أثناء استعماله لوحة الصور: «لنبحث عن السيارة» أو «لنضع السيارة».. إلخ. أو انه ينظر مع التلميذ في كتاب الصور ويتكلم عنها ببساطة شديدة مُكرراً الكلمة التي يريد من التلميذ أن يتعلمها.

إن أحد الأنشطة التكرارية البسيطة التي يستمتع بها تلاميذ كثيرون يتلخص في وضع دمية في صندوق عندما يقول المعلم: «اختفت الدمية»!.. إلخ. (على أمل أن يقلده التلميذ). ثم يفتح الصندوق ويقول: «ها هي الدمية».. إلخ.

وعندما يبدأ التلميذ باستعمال الكلمات يكون على المعلم أن يضع لائحة تضم ما يصل إلى عشر كلمات ليعمل عليها مدة شهر. ويكون عليه استعمال **كل كلمة من هذه الكلمات مرات عديدة يومياً في التحدث مع التلميذ** ومساعدة التلميذ على التقليد على استعمالها. وبعد شهر، لابد من مراجعة اللائحة وإدخال كلمات جديدة عليها.

تأكَّد دوماً من استعمال الكلمة نفسها للشيء نفسه: لا تُسمِّي حافلة المدرسة «سيارة» يوماً و«باص» يوماً آخر و«أتوبيس» يوماً ثالثاً. قرِّر الكلمة التي تريد استعمالها وواظب عليها وتمسَّك بها. حاول أن **تناقش مع الأهل الكلمات التي تريد تعليمها لكل تلميذ كل شهر.** وإذا كانت الأسرة تستعمل كلمات من اللهجة المحلية (ناهيك عن العامية) في البيت يكون عليك أن تقرر معها الكلمات التي يجب استخدامها.

ملاحظة هامة: يحصل أحياناً أن يتوقف الأهل عن التحدث إلى الابن الذي لا يتكلم، أو إنهم يتحدثون إليه بأقل مما يفعلون مع أبنائهم الآخرين نظراً لأنه لا يستجيب. وهذا أمر مفهوم، مع أن الأهل يرتكبون بذلك خطأً فادحاً. فالطفل المعوق يحتاج إلى مَن يتحدث إليه **أكثر** من الطفل العادي، كما يحتاج إلى منحه فرصاً مدبَّرة خصيصاً لجعله يرد إذا كان له أن يتعلم الكلام بنفسه.

ويتكلم المعلم الحكيم مع الأطفال **ويصغي إليهم**، شارحاً ما يفعله وما يفعله الطفل، ومشجعاً الطفل باستمرار على الاستجابة. ويجب تشجيع أفراد الأسرة، كل أفراد الأسرة، على فعل الشيء نفسه.



«يجب على المعلم أن يوجه انتباهه إلى التلميذ عندما يحاول هذا قول شيءٍ ما».

٦ ـ ٣ أنواع مختلفة من الكلمات

يُرجح أن تنتمي كلمات الطفل الأولى إلى واحدة من الفئات التالية. ويكون على المعلم بعد أن يقرر الكلمات الجديدة التي يريد تعليمها، أن يختار هذه الكلمات بحيث يستطيع الطفل استخدام عدد من الكلمات من كل فئة:

أسماء الأشخاص مثل: أسماء أفراد الأسرة والأصدقاء والمعلمين.

أسماء الأشياء مثل: فنجان، كرة، حذاء، كرسي، قطة، حليب، كتاب.

كلمات اجتماعية مثل: مع السلامة، نعم، أهلاً، لا، لا تفعل، شكراً.

كلمات فعل مثل: قعد، وقف، أعطى، أكل، ذهب، راح، غسل.

كلمات وصف مثل: أكثر، كبير، جيد، سريع، أحمر، مكسور.

في هذه المرحلة المبكرة حاول ألا تستعمل أسماء بديلة للشيء نفسه أو الكلمة نفسها في معانٍ مختلفة. (وهذه **أيضاً قاعدة جيدة عند تأليف الكتب، ولكنها ليست يسيرة!**). وفي وقت لاحق يبدأ الأطفال بتعلّم أن الأشياء قد يكون لها أسماء كثيرة وأن الكلمات قد تحمل معانٍ كثيرة. ناقش الكلمات الجديدة مع الأهل بحيث يسمع الطفل الشيء نفسه في المدرسة وفي البيت، منعاً للتشويش (بالاضافة إلى ما ينتج عن تعدّد اللهجات والعاميات في مدن وبلدان كثيرة).

وقد لا يرغب التلميذ، أحياناً، في استعمال كلمة معينة لأنها صعبة النطق، أو لأن أحداً ما سخر منه، أو صححه عندما حاول التلفظ بها، فأخجله. (وهذا يمكن أن يحصل لأي منا، حتى كباراً). لا تُجبر الطفل على استعمال هذه الكلمة بالذات، بل ضعها جانباً لبضعة أسابيع، فقد يكتسب الطفل مزيداً من الثقة بالنفس وهو يتعلّم كلمات جديدة أخرى، ويصبح جاهزاً لمحاولة أخرى.

«لا؛ لا تفعل!»: إن فهم هذه الكلمة أمر هام جداً. وقد **يبدو** التلميذ غير مطيع في حين تكون المشكلة في أنه لم يدرك معنى الكلمة أو لم يفهمها. في هذه الحال، وعندما يقول المعلم «لا تقف» فإن الطفل يفهم منها «تقف» فقط. في هذه الحالات نشدد دوماً على **الجزء السلبي** للأمر بحيث يسمعه التلميذ بوضوح. ويساعد في ذلك استخدام ألعابٍ جماعية يُعطي فيها المعلم أو التلاميذ، بالتناوب، بعض الأوامر الايجابية وبعض الأوامر السلبيّة، مثل: «قِفْ» «إلمس أصابع قدميك» «لا تصفِّق» «لا تجلس» «أركض».. إلخ.

يجب إدخال كلمات الأفعال ضمن المحادثة العادية وفي أثناء اللعب بالدمى والعرائس. ويمكن أن تساعد الألعاب المذكورة أعلاه (عن تعليم الطفل فهم «لا تفعل») في تعليم كلمات الأفعال. ويتعلّم التلاميذ هذه الكلمات بسهولة أكبر، ويكوِّنون صوراً ذهنية صحيحة عن معانيها من خلال لعب ألعاب يكون عليهم فيها أن يقوموا بأفعال مختلفة، أو أن يمثلوها بناء على طلب، أو أن يخمِّنوا الفعل الذي يجري تمثيله.



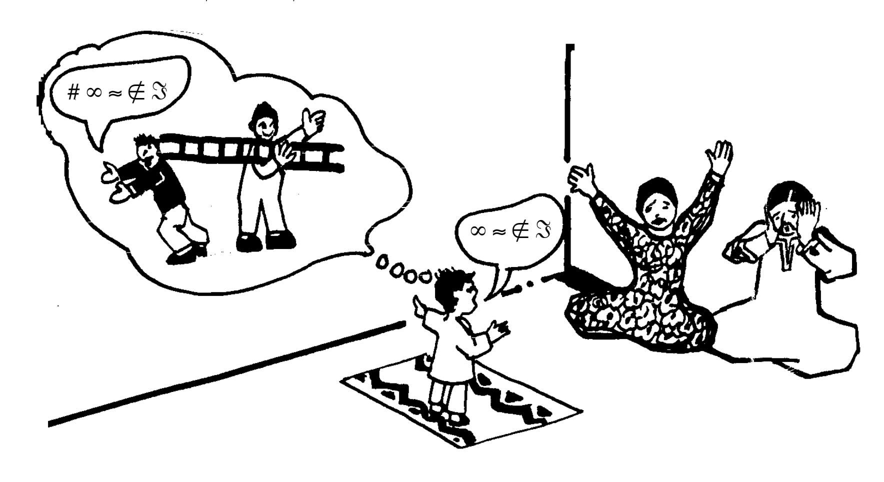
ويمكن رسم صور - أو قصها من المجلات - تمثّل أشخاصاً أو حيوانات يفعلون أشياء كثيرة مختلفة فيصفها التلميذ أو يمثلها. ويمكن استخدام الدمى لإيضاح الأفعال (مثل: أكل، قعد، ركل، نام..).

عندما يستعمل الطفل «كلمات الوصف» للمرة الأولى فإنه قد يفكر بها كجزء من اسم شيء معين أو فعل معين. وعلى سبيل المثال، فإنه قد يتحدث عن «كتابه الكبير» لأن هذا هو الاسم الذي سمعه يسمّى به وليس لأنه يعرف لكلمة «كبير» معنى خاصاً قائماً بذاته. ويمكن أن يكون لديه سيارة لعبة اسمها «سيارة حمراء» دون أن يعرف معنى كلمة «حمراء». وقد يقول صبي أنه سوف «يركض سريعاً» أو «يقع على الأرض» دون أن يعرف أن «سريع» و«على الأرض» كلمات منفصلة عن «يركض» و«يقع».

ولتمكين التلاميذ من فهم هذه الكلمات واستعمالها بطريقة عامة علينا أن نعمل على تطوير صورهم الذهنية (أنظر الفصل ٨).

- **استعمال الكلمات النابية:**

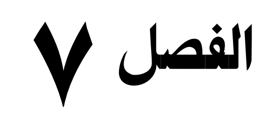
كثيراً ما يستعمل الطفل كلمات «نابية» عندما يبدأ بالتكلم. ويتعلم الأطفال هذه الكلمات



بسهولة إذا سمعوا الكبار يستعملونها، لأن الكبار كثيراً ما يستعملون هذه الكلمات بقوة وبتشديد عليها. وقد تُسمع الكلمات «النابية» في وضع يكون انتباه الطفل مُستنفراً أصلاً (كما في حالة شخص يؤذي إبهامه بالمطرقة، أو شجار بين شخصين). فهذا يرسخ الكلمات بشكل أسرع في ذهن الطفل.

وإذا كنا لا نريد للطفل أن يستخدم هذه الكلمات، علينا أن نمتنع نحن أولاً عن استخدامها. وأن **نتجاهلها** إذا صدرت عن الطفل أو غيره. ويجب ألا تتكوّن لدى الطفل فكرة أن استعمال هذه الكلمات يشكِّل طريقة جيدة للفت الانتباه.

من هذا نرى أن الكلمات التي **نريد** من الطفل أن يتعلمها يجب أن تُنطق بشكل واضح مع التشديد اللفظي عليها وفي أوضاع يجدها الطفل مثيرة للاهتمام.



الفصل ٧

من الكلمات إلى المحادثة

٧ ـ ١ كيف نجعل التلاميذ يتكلمون

إن جعل التلاميذ يتكلمون أهم من إعطاء دروس لغوية جاهزة

لتشجيع التلميذ على الكلام يجب على المعلم إجراء أحاديث معه حول كل ما يفعله أو ينظر إليه. طبعاً، على المعلم أن يتعلم كيف يتكلم ثم **يصمت** وأن يعقِّب ثم **يسكت**، بحيث تسنح الفرصة للتلميذ لأخذ دوره في الكلام حتى يكون أمامه الوقت الكافي لتحضير الكلمات في ذهنه ثم نطقها بصوت عالٍ. وعلى المعلم أن يستخدم نوعاً من الحديث الذي يشتمل على ملاحظات أو تعليقات تشجع التلميذ على الرد، وليس أسلوب إعطاء الأوامر أو التعليمات.

ويحتاج التلميذ إلى أن يكون قادراً على توجيه انتباهه إلى ما يجري الحديث عنه وإلى المعلم الذي يكلمه، في آنٍ معاً. وإذا كان هذا صعباً عليه أنظر الفصل ٥ ومارس الأنشطة المدرجة فيه بخصوص التفاعل والنظر إلى الأشياء معاً، والتناوب.

وعلى المعلم أن يلجأ إلى استخدام جمل قصيرة منطوقة بوضوح في حديثه عن النشاط أو العمل الذي يقوم الطفل به. **ويجب إعارة ما يقوله التلميذ اهتماماً كاملاً.** كما ينبغي أن تساعد إجابة المعلم على استكمال الكلمات الناقصة ومتابعة أفكار التلميذ وتعزيز جهوده بتكرار الكلمات التي أدخلها.

وكثيراً ما يخطىء التلاميذ لفظ العديد من الكلمات التي يستخدمونها. ويكون على المعلم، في أثناء التكرار أن يردد الكلمات الجديدة نفسها بلفظها الصحيح، ولكن من دون التبرم نتيجة تكرار التلميذ لأخطائه في الكلمات. وعند هذه المرحلة يصبح **بناء رغبة التلميذ في الاتصال بواسطة الكلام هو الأمر الأهم.** وسيصبح النطق أكثر وضوحاً مع ازدياد استخدام الطفل لتلك الكلمات.

ومن الطبيعي أن يسيء المعلم أحياناً فهم ما يحاول التلميذ قوله. في هذه الحالة يجب تشجيع التلميذ على المحاولة ثانية.

- **طفل يلعب بالسيارات**

شادية: بْرُم.. بْرُم..

المعلم: السيارة تنزل الطريق.

شادية: سيارة.

المعلم: هل تذهب بالسيارة؟

شادية: سيارة بيت.

المعلم: أنت تذهب إلى البيت بالسيارة.

شادية: ماما.

المعلم: أنت تذهب إلى البيت عند الماما بالسيارة.

- **تلميذ يغسل فناجين**

المعلم: ماذا تفعل يا سامر؟

سامر: فناجين.

المعلم: أنت تغسل الفناجين؟

سامر: أغسل فنجان.

المعلم: إنها حلوة ونظيفة.

سامر: أغسل نظيف.

المعلم: أنت غسلتها ونظفتها. هل هناك غيرها؟

سامر: خلاص.

المعلم: أنت خلصت غسل الفناجين. شاطر. هل هناك شيء آخر تغسله؟

سامر: صحن، ليلى.

المعلم: هل ستغسل ليلى الصحون؟

سامر: نعم، ليلى تغسل صحن.

المعلم: عظيم، ماذا تحب أن تفعل الآن؟

سامر: شريط.

المعلم: تحب أن تسمع شريطاً. حسناً، لنبحث عن شريط.

- **تلميذ يبني بالمكعبات**

خالد: هذه دكان.

المعلم: هذه دكان. أليس كذلك؟

خالد: هذه دكان بابا.

المعلم: إنه دكان البابا. ماذا يبيع البابا؟

خالد: بابا.. خدار.

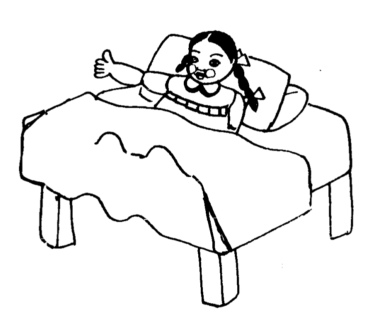
المعلم: يبيع الخضار. إنها دكان بابا للخضار.

خالد: اقعد.. هنا.

المعلم: البابا يقعد هنا. وأين تقعد أنت؟

خالد: هذا.. أنا.

- **تلميذة تنوِّم دميتها**



المعلمة: ماذا تفعل اللعبة؟

سميرة: لعبة تعب.. سرير، أضع.

المعلمة: اللعبة تعبانة، ولهذا وضعتها في السرير.

سميرة: لعبة نامي.

المعلمة: هل ستنام اللعبة؟

سميرة: اللعبة تنام الآن.

- **ماذا فعلنا بالأمس؟**

المعلم: ماجد. قل لي، ماذا فعلت بالأمس؟

ماجد: باص.



المعلم: نعم، خرجنا بالباص.

ماجد: خرجنا، باص.

المعلم: أين ذهبنا؟

ماجد: حديقة.

المعلم: نعم، ذهبنا إلى الحديقة.

ماجد: حديقة، أراجيح.

المعلم: هل تسليت بالأراجيح.

ماجد: أراجيح، سالم وقع.

المعلم: سالم وقع، هل وقع من الأرجوحة؟

ماجد: لا أراجيح، زياد دفع، سالم وقع.

المعلم: وقع سالم من الأرجوحة.

- **تلميذ يعتني بالحديقة**

المعلم: ماذا تفعل يا زياد؟

زياد: ماء.

المعلم: تضع ماء على النباتات؟

زياد: ماء على النباتات.

المعلم: هل ظهرت أي زهرة؟

زياد: هنا، أي زهرة.

المعلم: نعم، توجد هنا زهرة جميلة، هل هناك غيرها؟

زياد: هنا زهرة جميلة.. أكثر.

المعلم: نعم، هنا توجد أزهار جميلة أكثر بكثير.

عند طرح سؤالٍ ما على التلميذ علينا تقطيع السؤال لتشجيع التلميذ على الرد بأكثر من مجرد «نعم» أو «لا». يحاول المعلم بهذا أن يشجع **التلميذ** على الكلام وعلى استخدام أكبر عدد ممكن من الكلمات. ويجب أن تكون نبرة صوت المعلم مشجعة أيضاً، وأن تكافأ أجوبة التلميذ

بالابتسامات والإطراء. **وعلى المعلم أن يُبقي لغته بسيطة وواضحة.** ويجب أن نأخذ اتصال التلميذ المحكي (المنطوي) دوماً بجدية، وألا نسخر منه أبداً إن هو أخطأ، وألا نضحك إلا إذا كان يروي قصة فكاهية ليضحك منها مع المعلم.

ملاحظة هامة: إياك أن تضايق التلاميذ أو تسخر منهم بإعطائهم أجوبة خاطئة أو كلمة خاطئة لسببٍ ما. وامنع المساعدين المتطوعين أيضاً عن ذلك، لأن هذا يشوِّش التلاميذ ويؤدي إلى إنهيار ثقتهم. ولن تستطيع تعليم الأطفال الاتصال إذا أنت شوَّشتهم. ولا تكذب على التلاميذ أبداً، فإنهم لن يثقوا بك ثانية وستفسد علاقتك بهم.

٧ ـ ٢ أنشطة تحفز على الكلام

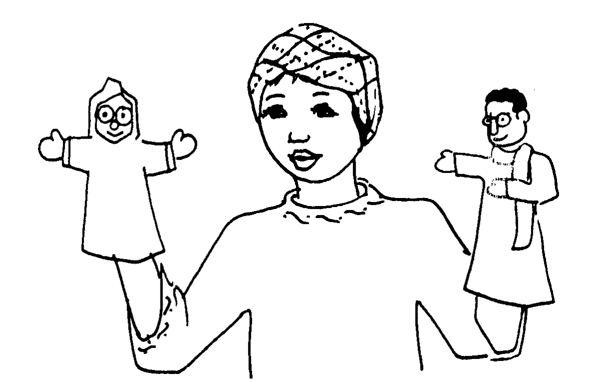
- **استعمل الدمى**

هناك ثلاث طرق لاستخدام الدمى بهدف تشجيع التلاميذ على الكلام، وهي:

١ ـ استعمالها لإيضاح قصة يرويها المعلم.

٢ ـ قد يستعمل المعلم دمية لإقامة حوار مع التلميذ. وقد يفيد هذا بشكل خاص مع الأطفال الخجولين. ويتكلم بعض الأطفال مع الدمى والعرائس بحرية أكبر مما يفعلون مع الناس.

٣ ـ يمكن أن يستعمل المعلم دمية واحدة أو اثنتين، وتكون مع التلميذ دمية أخرى، بحيث يتكلم الإثنان (المعلم والتلميذ) بلغة الدمى. ويمكن أن يغير المعلم صوته بشكل مضحك. وإذا ما استخدم أكثر من دمية فعليه استخدام أصوات مختلفة.



يمكن استخدام دمى «آدمية» أو دمى حيوانية. ويمكن للدمى «الآدمية» أن تتحدث عن الأحداث والأنشطة اليومية.

مثال: يحمل المعلم دميتي بطة وضفدع، ويحمل التلميذ دمية دجاجة:

المعلم (البطة): أهلاً يا دجاجة، كيف أحوالك؟

التلميذ (الدجاجة): طيبة!

(البطة): هل وضع الرجل لنا طعاماً طيباً اليوم؟

(الدجاجة): نعم، طعام جيد.

(البطة): هل هناك ماء كثير؟

(الدجاجة): لا ماء.

(البطة): آه يا عزيزتي، إني عطشانة جداً. سنحاول أن نجد بعض الماء.

(الدجاجة): الماء هنا.

(البطة): عظيم. أوه.. هذا أفضل الآن.

(الدجاجة): أوه.. ماء عظيم.

(البطة): والآن، هل نتمشى؟

(الدجاجة): نتمشى.

(البطة): نذهب إلى البئر.

(الدجاجة): نذهب إلى بئر.

(البطة): سنزور الضفدع، إنه يعيش في البئر. مرحباً ضفدع.. هل أنت هنا؟

(الدجاجة): مرحباً ضفدع.

(الضفدع): من هناك؟

(البطة): أنا البطة و..

(الدجاجة): دجاجة.

(الضفدع): مرحباً بطة! مرحباً دجاجة!

(البطة): مرحباً ضفدع.

(الدجاجة): مرحباً ضفدع.

وبالطريقة نفسها، يمكن للمحادثة أن تعتمد على اللعب بالعرائس أو على تمثيلية ترتكز على الأحداث اليومية أو على أنشطة خيالية. (يحتمل وجود صبي لا يلعب عادة بالعرائس. ولكن، لا تتردد في إعطائه واحدة إذا اعتقدت أنه سيتحدث إليها ويتعلم من خلالها. والمدارس المتخصصة هي الأمكنة التي يمكن فيها للتلاميذ أن يفعلوا أي شيء يساعدهم على التعلّم دون أن يسخر منهم أحد).

«يجب أن يتحدث التلاميذ فيما بينهم
وليس مع المعلم فقط... شجِّعهم على ذلك».

على المعلم ألا يتوقع من التلميذ إعطاء جواب معين على كل ما يقول، بل إن عليه أن يستخدم مخيلته للرد على كل ما يقوله التلميذ بالطريقة الأكثر ملاءمة.

«ذهبنا اليوم إلى النهر وركبنا الزورق.. ووقع رضوان في الماء! وعندما كنا نلعب، اصطاد السائق سمكة».

يستمتع معظم التلاميذ بالخروج في نزهات خارج المدرسة ويرحبون بالتحدث عنها فيما بعد. وإذا أردنا لتلاميذنا أن يتكلموا فإن علينا أن نوفر لهم أنشطة وأشياء وتجارب مثيرة للاهتمام لكي يتحدثوا عنها.

- **مزيد من الأنشطة لتشجيع الكلام**

نعطي تلميذين مجموعتين متماثلتين تماماً من بطاقات الصور. يلتقط أحد التلميذين بطاقة ويصف الصورة حتى يحزر الآخر ما هي. أو، يسأل أحد التلميذين المعلم أسئلة حول صورة ما (غير السؤال: «ما هي؟») حتى يتمكن من أن يحزر الصورة التي في ذهن المعلم.

وقد يصنع المعلم مجموعات من بطاقات للصور التي تمثل الأشياء التي تقترن عادة بعضها ببعض (مثل الخيط والإبرة، القلم والدفتر، الملعقة والصحن، الحذاء والجورب.. إلخ) والتي يكون على التلميذ أن يجمعها في أزواج بشكلٍ صحيح ثم يحاول أن يشرح ما يجمعهما.

ويمكن أن يضع المعلم شيئاً ما في حقيبة أو كيس بحيث لا يستطيع التلميذ أن يراه ولكنه يستطيع تلمسه من الخارج. ويكون على التلميذ أن يقول للتلاميذ الآخرين ما يشعر به حتى يتمكن أحدهم من تخمين ما في الكيس بشكل صحيح.

ويستمتع التلاميذ بالنظر إلى صور «بايخة» (أو سخيفة) (أو غريبة) ووصفها، مثل:

- إمرأة على رأسها زهرة.
- بيت على سطحه حصان.
- كرسي على ظهر سيارة.
- شجرة تحمل أحذية بدلاً من الفاكهة.



وقد يستمتع الأطفال الأقدر على تركيب قصص توضح كيف حصلت هذه الحالات «الغريبة».

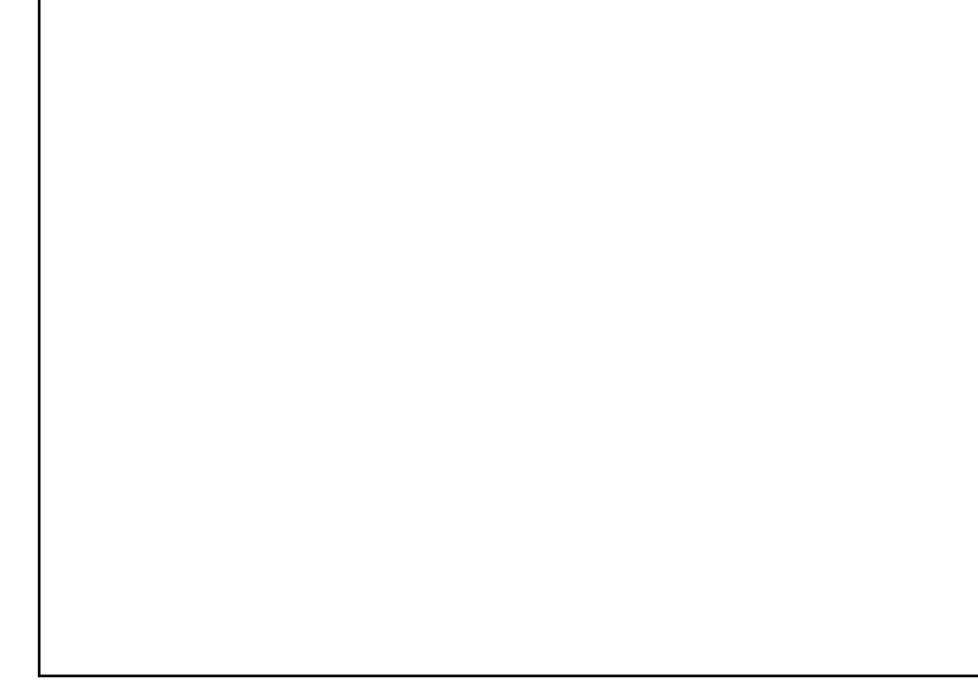
● **القصص:** إذا خصَّص المعلم وقتاً منتظماً للقصص فمن المستحسن العودة إلى رواية القصة نفسها مرات حتى يحفظها التلاميذ جيداً. بعدها يمكن تشجيعهم على الإجابة عن أسئلة بسيطة حولها، أو حتى إعادة روايتها بأنفسهم مع بعض التلقينات من المعلم، مثل «ماذا حدث بعد ذلك؟»، أو «أين ذهب الثعلب عندها؟».. إلخ. وقد لا يستطيع بعض الأطفال (وخصوصاً الصغار منهم) الاستماع إلا إلى قصص قصيرة جداً (تستغرق الواحدة دقيقتين أو ثلاثاً)،

أما إن كان هنالك تكرار كثير فإن الأطفال سيشاركون فيها. وإذا كانت القصة تحتوي على «أصوات مضحكة»، كالعطاس وأصوات الحيوانات مثلاً، فإن الأطفال سينتبهون إليها لمدة أطول. وسيسهم في شد انتباههم كذلك، رفع صور بسيطة للشخصيات الرئيسية في القصة، بحيث يراها الأطفال.

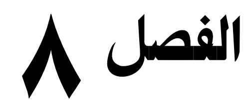
● **عنِّي أنا:** يستمتع الأطفال كثيراً أيضاً بالقصص البسيطة المحبوكة حولهم شخصياً. ويجب إعطاء التلميذ فرصة المشاركة في صياغة القصة. مثلاً: «كان يا ما كان ولد صغير اسمه عارف. كان عارف يعيش مع اخوته في بيت صغير. ماذا كانت أسماء اخوته؟ ذات صباح، استيقظ عارف، وتناول إفطاره. ماذا أكل في الإفطار؟ ثم ذهب عارف إلى المدرسة. وعندما وصلها قال المعلم: «سنستمتع اليوم متعة خاصة. سنذهب في نزهة». أين تظن أنهم ذهبوا؟».. إلخ.

● **الأشرطة:** قد لا يتذكر المعلم بسهولة، في أثناء تكلمه مع التلاميذ، أن يسجل تفاصيل ما يقوله التلميذ وكيف يقوله. لذا من المفيد أحياناً تسجيل المحادثة على شريط. وبالعودة إلى الشريط يستطيع المعلم أن يصغي إلى أنواع الكلمات والجمل التي يستخدمها التلميذ، والرسائل التي يوصلها، والمشكلات الخاصة عنده في لفظ الكلمات. كذلك، فإن استخدام الأشرطة يساعد المعلم على معرفة كم تكلم هو وكم تكلم التلاميذ. (تذكر أن الغرض من هذه الأنشطة هو مساعدة **التلاميذ على التكلم** كأفضل ما يمكن). ولكن ممارسة المحادثة يجب أن تستمر طوال اليوم، وقد تشكل محاولة تسجيل كل المحادثات أو معظمها تشتيتاً للانتباه.





مركز الأونروا للتأهيل المجتمعي ـ لبنان (الأونروا)

الفصل 

النطق وبنية الجملة

٨ ـ ١ الكلام

يعاني الكثير من الأطفال المتخلفين عقلياً من نطق غير واضح يصعب فهمه أحياناً، وخصوصاً بالنسبة لمن لا يعرفهم جيداً. أما معظم التلاميذ، فإن الطريقة الأفضل لتحسين كلامهم هي **الممارسة** والتطبيق. إن تعلّم مهارات اللغة والاتصال أكثر إلحاحاً من العمل على تصحيح اللفظ. ومعظم أخطاء اللفظ عند التلاميذ المتخلفين عقلياً مماثلة لأخطاء الأطفال الصغار العاديين عند بدء الكلام. وهكذا نرى مرة أخرى أن الكثير من مشاكل النطق ينجم عن تطور **متخلف** (متأخر) وليس عن تطور **شاذ** (abnormal).

ويطور الطفل الصغير السويّ مهارات النطق أولاً بالمناغاة/ المكاغاة وإصدار الأصوات لنفسه بنفسه. ويمارس الطفل في هذا العمر استعمال شفتيه ولسانه وحنجرته، مجرباً إياها ومتعلماً السيطرة عليها. وحتى عندما يستطيع الطفل استعمال عدد من الكلمات بشكل صحيح فإنه سيستمر في إصدار أصوات لا معنى لها يخص نفسه بها، وذلك لممارسة إصدار الأصوات والنبرة وإيقاعات النطق الطبيعي. وهذا أمر في غاية الأهمية.



لا تحاول ثني التلميذ عن النطق بكلام «بلا معنى»، بل دعه يثرثر لنفسه في أثناء اللعب بالدمى أو عندما يرى نفسه في المرآة أو يركب الدراجة.. إلخ. ولا تقاطعه إلا إذا أردت منه الانضمام إلى نشاط جماعي. (ولكنه يجب تشجيع التحدث مع المعلم والتلاميذ الآخرين أيضاً بتوفير أشياء يجري التحدث عنها).

يمر الطفل العادي بهذه المرحلة في عمر السنتين ونصف السنة، أما الشخص الفتي المتخلف بشكل شديد فقد يبقى بحاجة إلى ممارسة المناغاة/ المكاغاة والكلام غير المفهوم حتى سن الثانية عشرة أو أكثر. وحتى الإنسان البالغ العادي يحتاج عند تعلّمه لغة أجنبية إلى التدرب على ممارسة الأصوات غير المألوفة لديه.

ويمكن تشجيع التلميذ على إصدار الأصوات عبر الاستماع إلى صوته وهو يتحدث في هاتف ـ لعبة (يمكن صنع هذا الهاتف بسهولة من قنينتين بلاستيكيتين فارغتين وأنبوب ماء مطاطي) أو بالتحدث عبر أنابيب من الكرتون تكبِّر الصوت. ويستمتع أطفال كثيرون، والكبار أيضاً، بالتحدث في المسجلة ثم سماع أصواتهم على الشريط.

يعاني بعض الأطفال من ضعف النطق نتيجة **ضعف في السمع**. وهذا كثيراً ما يكون صعب المعالجة (أنظر الفقرة ٨ ـ ٥)، ولكن بعض الأطفال يسمعون بوضوح أكبر عندما تنظف ممرضة أو عامل صحي آذانهم. لا تسمح لأي كان بإدخال قلم رصاص أو أي أداة حادة أخرى في أذن الطفل. يجب فحص أذن التلميذ بشكل منتظم للتأكد من عدم إنسدادها بالصماخ أو أي شيء آخر، مما يقلل من السمع ويسبب مشاكل في الاتصال.

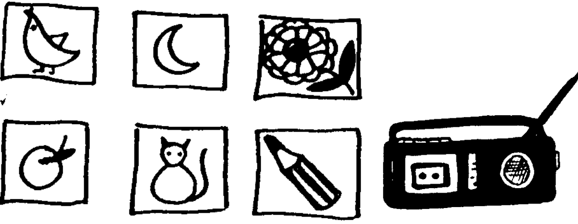
٨ ـ ٢ مهارات أساسية

إن المهارات الأساسية اللازمة للنطق هي: **التقليد والانتباه والإصغاء.**

- **التقليد:** كلنا نتعلم الكلام من خلال تقليد الآخرين. والتقليد أمر أساسي بالنسبة للنطق، كما بالنسبة للغة والاتصال. وتساعد الأنشطة المذكورة آنفاً التلميذ على تعلّم التقليد. ويمكن مساعدة الطفل الذي يعاني من مشاكل في النطق (وليس في الاتصال) من خلال تقليده حركة فم المعلم ومراقبة فمه هو في المرآة. وقد يلمس التلميذ فم المعلم وحنجرته في أثناء الكلام، ثم يلمس فمه هو وحنجرته عندما يحاول تقليد المعلم. ويمكن مساعدة الطفل على النطق بوضوح أكبر من خلال الاستماع إلى أشرطة عليها تسجيل لكلام المعلم وتقليد التلميذ. وما من شك في أن العمل بواسطة الأشرطة نشاط مسلٍ، ولكن يجب عدم إشعار التلميذ بأن تسجيل الأشرطة يتم فقط لتصحيح أخطائه.

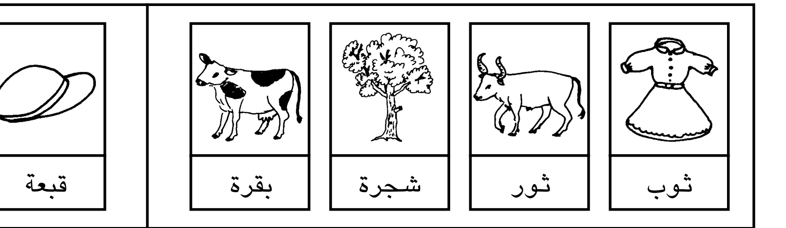
- **الانتباه:** يجب أن تكون الأنشطة مثيرة وممتعة قدر الإمكان ليتعلم التلميذ الانتباه، وأن نجعلها تدور حول اهتمامات الطفل نفسه. ويمكن استخدام المكافآت ووسائل التعزيز لإطالة مدة تركيز الطفل. أنظر الفصل ١٥ الذي يبحث في طرق تساعد الأطفال مفرطي النشاط على زيادة تركيزهم. وقد تستخدم هذه الطريقة أيضاً لإطالة فترة الانتباه عند أطفال آخرين.

- **الإصغاء:** يطوّر الأطفال مهارات الإصغاء عندما نقرأ عليهم القصص أو عندما يلعبون ألعاباً بلعبة الهاتف، حيث يعطي المعلم إرشاداته، أو إنه يصف للتلميذ صورة عليه العثور عليها أو رسمها، أو ألعاباً يلبي التلاميذ فيها أوامر مثل «قف» «اقعد» «لا تصفق». وقد يطلب من الطفل إكمال قصة يعرفها، حيث يسأل المعلم: «وماذا حدث بعد ذلك؟».



يمكن استخدام أشرطة عليها أصوات شائعة للتعرف على الصور أو مطابقتها مع الأصوات وتسمية أشياء يراها التلاميذ. ويمكن ترتيب ألعاب تشمل كلمات تبدأ بأحرف خاصة.

- **تمييز الأصوات:** يمكن أن يرسم المعلم صوراً لأزواج من الأشياء تتشابه أسماء كل اثنين منها باستثناء حرف واحد، مثل: باب/ شاب، فول/ غول، خمسة/ خسة، شجر/ حجر، عمل/ عجل، سعل/ سطل، كتاب/ كباب، جبل/ حبل... إلخ.



ويجب إعطاء أمثلة يكون فيها الحرف المختلف في أول الكلمة أحياناً، أو في الوسط أو في الآخر.



- **تمارين لعضلات الفم:** يحتاج أطفال قلائل، وخصوصاً منهم من يعاني من الشلل الدماغي، إلى تمارين للفم تساعدهم على التكلم بوضوح أكبر. وتشمل هذه التمارين مضغ الأطعمة القاسية (كاللحم والتفاح وقصب السكر والجزر)، والنفخ (إطفاء الشموع، ونفخ الريش)، وتمارين اللسان (لحس

السكر والمربى أو العسل من حول الفم)، وتحريك اللسان إلى الداخل والخارج، ومحاولة لمس رأس الأنف باللسان. ويمكن أن يراقب الطفل نفسه في المرآة أثناء محاولته إصدار أصوات مختلفة أو إجراء تمارين فم مختلفة.

٨ ـ ٣ سوء اللفظ واختلاط الكلمات

إن الطفل الذي يبدأ الكلام (أو البالغ الذي يتعلم لغة أجنبية) يرتكب ـ بطبيعة الحال ـ أخطاء لفظ كثيرة أو أنه يلفظ الكلمة بترتيب خاطىء للأحرف. وتنتهي هذه المشكلات إذا تكلم التلميذ أكثر. أما إذا استمرت المشكلات على حالها فحاول أن تحسّن إصغاء التلميذ ومهارات التقليد عنده.

ويحتاج الطفل أولاً إلى تعلّم **سماع الفارق بين الأصوات** قبل أن يتمكن من إصدار الأصوات الصحيحة هو نفسه. استعمل الألعاب المذكورة أعلاه لممارسة تمييز الصوت.

وإذا كان الطفل يُصدر الأصوات (الأحرف) معاً وبترتيب خاطىء فالجأ إلى مهارات **التسلسل** (التعاقب)، كتنفيذ سلسلة من الأفعال بالترتيب، أو تكرار سلسلة من الأصوات التي لا معنى لها بالترتيب، أو وضع صور بالترتيب الذي ترد فيه في قصة ما. (أنظر الفقرة ١٠ـ٥).

إن إصدار بعض الأصوات، أو الألفاظ، أصعب من إصدار أصوات أخرى. وكثيراً ما لا يتعلم الأطفال الأسوياء إصدار كل الأصوات الصحيحة حتى يكون قد مرّ على بدئهم الكلام ثلاث سنوات أو أربع. وإذا كان التلميذ يجد صعوبة في إصدار بعض الأصوات المعينة فعلى المعلم أن يستخدم الكثير من الكلمات التي تحتوي على هذه الأصوات، لكي يعي التلميذ هذه الأصوات ببطء ويبدأ بالتقليد. وستتحسن حاله بالممارسة. وإذا لزم الأمر فيمكنه أن يقوم بالتقليد أمام المرآة، أو أن يستمع إلى أشرطة سجل عليها صوته وهو يقلّد المعلم. ويمكن أن يرسم المعلم بطاقات صور ويستعملها لتمييز الصوت كما هو مذكور أعلاه، مستعملاً كلمات تحتوي على الصوت (الحرف) الذي يجده التلميذ صعباً.

تجنَّب التسبب في إحراج التلميذ بسبب مشكلاته في النطق.
وإذا تركَّز اهتمام مفرط عليه فإنه قد يتردد في الكلام كلياً.

يعاني أطفال قلائل من تشوّه في أعضاء النطق. فالثقب في سقف الفم أو الشفة الأرنبية (الشرماء) يمكن أن يعالَج جراحياً أحياناً. وإذا لم يكن ممكناً إجراء الجراحة، ولم يكن النطق

الواضح ممكناً، فالتلميذ يمكن أن يتعلم استخدام الإشارات أثناء الكلام لمساعدة الآخرين على فهمه.

ونادراً ما تكون «عقدة اللسان» سبباً في صعوبة الكلام، وإذا كان التلميذ يستطيع المصّ ويستطيع أكل طعامه بلا صعوبات فمن المفترض أن يتمكن من الكلام. ويكتسب هذا التلميذ حركة كافية للسانه عبر تمرينه، وإذا لزم الأمر يمكن اللجوء إلى تمارين الفم الموضحة أعلاه. ولا يحتاج الأمر في هذه الحالة إلى جراحة للسان، كما يحصل في بعض البلدان.

وعندما يكون السبب وراء صعوبة النطق مشكلة تكوينيّة يجب تشجيع التلميذ على الاتصال بواسطة الإشارات أو الرموز المصوّرة، إضافة إلى النطق. والأطفال الذين يحتاجون إلى تعزيز كلامهم بالإشارات يمكن أن يقلدوا، وبشكل مفيد، الحركات اليدوية التي يستخدمها المعلم في أثناء كلامه مع التلاميذ، كالتلقين والإشارة باليد وإشارات السؤال.

٨ ـ ٤ البدء باستعمال الجمل

عندما يعرف الطفل حوالي ٣٠ كلمة مختلفة، ويستعملها، فإنه يبدأ عادة بجمع كلمتين (أو أكثر) لتكوين «جملة». وندرج أدناه عشر طرق شائعة جداً لجمع أزواج الكلمات. وإذا كان التلميذ يجمع الكلمات أصلاً فإننا نراقب أي نوع من أزواج الكلمات يستخدم، ونحاول أن نطبِّق معه الأزواج التي لا يستخدمها.

١ ـ **الشخص (أو الشيء) الذي يفعل الفعل + كلمة الفعل:** العروسة أكل، الكلب عضّ، حسن قعد، أنا، عارف حضر، محسن نام.

٢ ـ **فعل + مفعول به:** أكل تفاحة، هات فنجان، قرأ كتاب، رمى كرة، غسل يدين.

٣ ـ **كلمة اجتماعية + اسم:** باي أختي، كويس سمير، شكراً ماما، لا سليم!

٤ ـ **كلمة وَصْف (صفة) + شخص / شيء / فعل:** صندوق كبير، حليب ساخن، يركض سريع، هذا كتاب، سيارة مكسورة، ماء بارد، أكثر بسكويت.

٥ ـ **شخص / شيء فاعل + مفعول به (فعل محذوف):** حسن حجر (رمى حسن الحجر)، عارف بسكويت (عارف يأكل البسكويت).

٦ ـ **مالِك + شيء مملوك:** حذاء عائشة، قلم بُشرى، خبز أحمد، أمي.

٧ ـ **شخص / شيء + مكان:** حمام أحمد، مطبخ خالة، أراجيح أبو أحمد، ليلى هناك، هنا إبرة، خزانة كتب.

٨ ـ **فعل + مكان:** أذهب سوق، أجلس كرسي، ضع خزانة، آخذ جوا، تعال هنا، قف هناك.

٩ ـ **«لا» / كلمة رفض + شيء:** لا مدرسة، لا حليب، لا نوم، لا غسيل.

١٠ ـ **سؤال + شيء / فعل:** متى بيت؟، أين حذاء؟، ما هذا؟، مَن ذلك؟، أين ذهب؟

إذا كان التلميذ يعرف أكثر من ٣٠ كلمة، ولكنه لم يجمع بين كلمتين بعد، راجع ثانية الفصل ٧ وتأكد مما إذا كان يستخدم أنواعاً مختلفة من الكلمات أو أسماء أشخاص وأشياء فقط. وإذا كان يستخدم أسماء فقط نعمل على تعليمه بعض أنواع الكلمات الأخرى. وإذا كان باستطاعته استعمال بعض الكلمات من كل من الأنواع الخمسة المعطاة فإننا نتحدث إليه مستعملين الكثير من الأمثلة عن جمَل بسيطة محسوسة من الأنواع الأربعة الأولى. وسرعان ما سيبدأ بجمع الكلمات معاً بالطريقة نفسها.

إذا كان التلميذ يجمع أحياناً الكلمات في أزواج، لاحظ أي نوع من أزواج الكلمات يستخدم. وإذا كان لا يستخدم أزواجاً معينة إلا نادراً أو لا يستخدمها أبداً، فإننا نستعمل أمثلة منها في أثناء التحدث معه.



تسهل ملاحظة الطريقة التي يتكلم بها التلميذ إذا سجَّل المعلم محادثة التلميذ على شريط.

يتعلم الطفل جمع كلمتين معاً من خلال نسخ تركيبات الكلمة التي يسمعها. ولكي يتعلم الطفل أي الكلمات تتوافق معاً فإننا نتحدث إليه عن الأشياء التي يفعلها. نستعمل كلمات نعرف أنه يفهمها بحيث لا ينشغل ذهنه في محاولة اكتشاف معنى كل كلمة، وهكذا سيتعلم بسهولة أكبر ترتيب الكلمات وكيف تتواءم معاً.

تحدَّث إليه بجمل بسيطة وصحيحة. وشدِّد على الكلمتين الأهم من خلال لفظهما بأبطأ وأوضح بقليل من بقية الكلمات.

استعمل كلمات جديدة مع الكثير من الكلمات المعروفة جيداً بحيث **يُعمِّم** التلميذ المعنى ويكوِّن صورة ذهنية. أعطهِ تمارين كثيرة على الاستماع إلى كيفية تلاؤم الكلمات فيما بينها. مثلاً، للتمرين على جمع الكلمتين بالطريقة رقم ١ (الفاعل + كلمة الفعل): تجوَّل بين التلاميذ

أثناء تناولهم الطعام وقل «حسناء (نأكل) الطعام» أو «رشدي (يأكل)».. مسمّياً كل طفل في المجموعة. ويكون على المعلم أن يقول الجملة كاملة وصحيحة مع أن التلاميذ لا يقولون في البداية إلا الكلمتين الرئيسيتين.

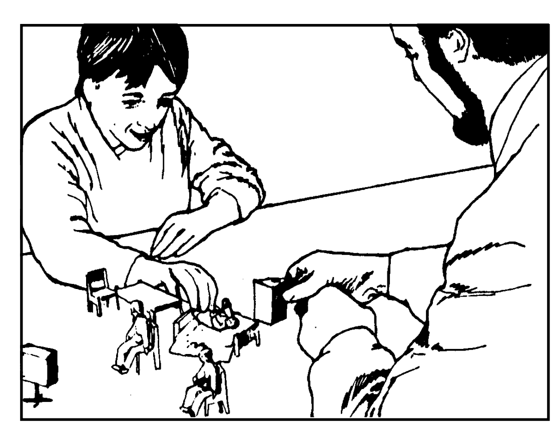
تعليم جمع الكلمتين بالطريقة رقم ٢ أثناء لعبة غسل الدمية	**استعمال أشياء ذات أسماء يعرفها الطفل من قبل**
«(تعالوا) نغسل يديـ(ها)».	«أعطِ(ني) (الـ) فنجان».
«(تعالوا) نغسل وجهـ(ها)».	«أعطِ(ني) (الـ) حذاء».
«(تعالوا) نغسل قدميـ(ها)».	«أعطِ(ني) (الـ) كتاب».
«(تعالوا) نغسل شعر(ها)».	«أعطِ(ني) (الـ) قلم».

يختلف الترتيب الصحيح للكلمات في الجملة من لغة (ومن عاميّة) إلى أخرى ولكن طريقة التعليم تبقى هي نفسها. وسيعلم المعلم طبعاً الترتيب الصحيح للكلمات كما هو في لغة التلميذ.

وإلى جانب تعلّم طريقة ترتيب الكلمات، يجب على التلميذ التقاط «تنبير» (من نبرة) (أو تجويد أو ترنيم) intonation لغته، أي طريقة رفع الصوت وخفضه في أثناء التلفظ بالكلمات. وهو يلتقط ذلك بالاستماع إلى الناس يتحدثون بشكل طبيعي فيما بينهم.

٨ ـ ٥ مزيد من الصور الذهنية

رأينا في القسم ٦ ـ ١ كيف يشكِّل الطفل صورة ذهنية لمعنى الكلمة عندما تكون هذه الكلمة اسماً لشيء ما. وتتشكل الصور الذهنية كذلك لكلمات الأفعال والوصف وما إلى ذلك.



أنشطة تساعد التلاميذ على تشكيل صور ذهنية **لكلمات أفعال:**

آ ـ ممارسة ألعاب يقوم فيها التلميذ بفعل أعمال تُطلب منه، أو محاكاتها بجسده (تمييمها)، أو يحزر الأفعال التي يمثلها شخص آخر.

ب ـ صور أشخاص يقومون بأفعال مختلفة يمكن أن يصفها التلميذ

أو يمثلها بجسمه. ويمكن استخدام العرائس لتبيان أفعال مختلفة، مثل: يجلس، يأكل، يركل، ينام.. إلخ.

● **كلمات الوصف:** مثل أسماء الألوان والأحجام. وعندما يستعمل الطفل كلمات الوصف للمرة الأولى فإنه يفكر بها باعتبارها جزءاً من اسم شيء معين، ولا يفهم المعنى الخاص بالكلمة. مثلاً: يتحدث الطفل عن «كتابه الكبير» أو «سيارته الحمراء» من دون أن يعرف أن كلاً من «كبير» و«حمراء» لها معنى خاص بها بعيد عن معنى ذلك الكتاب المحدد أو تلك السيارة المعينة.

ومن الأفضل التركيز أولاً على تطوير الصورة الذهنية عند الطفل دون أن نتوقع منه استعمال كلمات أو اختبار مدى فهمه الكلمات. وإذا توقعنا من الطفل أن يستعمل الكلمات بمفهومها العام من دون صورة ذهنية فإنه قد يستعملها بشكل غير صحيح مما يؤدي إلى تشوّشه.

● **الألوان:** على التلميذ أن يتعلم أولاً مطابقة الأشياء ذات اللون الواحد وفرز خليط من الأشياء الملونة دون استعمال كلمات الألوان. ويحتاج الطفل إلى أن يتعلم الفوارق بين الألوان، وأن يفهم «حمرة» الأشياء الحمراء و«صفرة» الأشياء الصفراء.. إلخ. وحتى يتعلم الطفل فعل ذلك سيبقى مشوّشاً نتيجة إجباره على تعلّم الأسماء. ولن يفهم الطفل النوعية التي يسميها. وإذا ما طلب منه تسمية الألوان فإنه سيعطي أجوبة خاطئة ويُحبط.

ويمكن ترتيب ألعاب وأنشطة كثيرة لتعليم إدراك الألوان وتمييزها. وفي مجال مطابقة الألوان يمكن صنع مجموعات من الثياب وملحقاتها (أحذية، حقائب.. إلخ) للدمى، بحيث تكون في إحداها أشياء كلها حمراء، مثلاً، وفي أخرى أشياء كلها صفراء.. وهكذا. ويمكن لكل لعبة - سيارة أن تنتمي إلى مرآب من لونها نفسه، وأن تسير على طريق مطلي باللون نفسه أيضاً.

أما مختلف ألعاب المربعات (وما شابهها من ألعاب النرد ومن دون النرد) فيمكن صنعها بمربعات ذات ألوان مختلفة (بين ٣ و ٦ ألوان). ويستخدم التلاميذ حبة نرد (زهر) ذات سطوح ملونة بألوان المربعات المذكورة - بدلاً من الأرقام - ويحركون أحجارهم إلى المربع التالي الذي يحمل لون السطح نفسه الذي يستقر النرد عليه.

ألعاب الأزهار: تُجمع زهرة ورقاتها خشبية أو كرتونية من اللون نفسه لتشكّل لعبة حظ للتلميذ الواحد أو لعبة بالنرد لتلاميذ عدة.

إن الأنشطة المذكورة أعلاه يمكن أن تساعد التلميذ على أن يصبح أكثر تنبّهاً للون وعلى رؤية الألوان والتفكير بها. وعندما يتمكن التلميذ من مطابقة الألوان يبدأ المعلم باستعمال أسمائها، بادئاً بتسمية لونين أولاً، وتجنّب استعمال أسماء الألوان الأخرى حتى يكون التلميذ قد تعلم اسمي اللونين الأولين.

إذا وجد التلميذ صعوبة في التمييز بين لون وآخر نعلّمه أولاً فرز الأحمر عن الأبيض (أو الأسود عن الأبيض). وإذا لم يستطع التلميذ رؤية أي فارق بين الأبيض والأحمر فإنه يعاني من مشكلة إبصار أساسية وليس من عمى الألوان فقط. بعد ذلك يمكن إدخال اللونين الأزرق والأصفر. ويتلخص النوع الأكثر شيوعاً من **عمى الألوان** في العجز عن التفريق بين الأحمر والأخضر. ولهذا يجب ألا يكون هذان اللونان أبداً أول لونين نعلمهما للطفل. ويستحسن، عادةً، البدء باللونين الأحمر والأزرق أو الأحمر والأصفر أو الأحمر والأبيض.

ويهتم التلاميذ عادةً بأنشطة تتعلق بالطعام، ولهذا فإنه يمكن الجمع بين الطعام وبين الألوان في ألعاب التعليم: عند تعليم اللونين الأحمر والأبيض نستعمل حبة طماطم/ بندورة مقطعة بشكل شرائح وفجلاً، أو «جيلو» أحمراً، (أو مهلبية حمراء وجيلاتي حمراء)، وبوظة (آيس كريم) حمراء، أو حليباً وعصير رمّان، للحفاظ على انتباه التلاميذ. ويمكن كذلك استعمال حبات السكاكر أو قطع الحلوى الملوّنة، بحيث يمكن التلميذ أن يأكل حبة أو قطعة إذا سمّى لونها الصحيح.

● **الأحجام (المقاييس)**، مثل: كبير وصغير، وطويل وقصير، وبدين ونحيف. ساعد التلاميذ على فهم هذه الكلمات من خلال فرز ومطابقة الأشياء «الكبيرة» و«الصغيرة».. إلخ. (أنظر أيضاً القسمين ١١-٥ و ١١-٦).

وفّر مجموعات صور لأشخاص من الحجم الكبير والحجم الصغير وأشياء طويلة وقصيرة، وحيوانات سمينة ونحيفة. وهنا أيضاً يمكن استخدام الطعام، مثل، جزرات طويلة وقصيرة وتفاحات كبيرة وصغيرة.. إلخ. ويكون على المعلم أن يستعمل مخيلته في العثور على ألعاب وأنشطة لتطوير هذه الصور الذهنية.

● **الأمزجة**، مثل: سعيد، حزين، متعب، غاضب.. إلخ. إعرض على التلاميذ صور أشخاص يضحكون وآخرين يبكون، وأشخاص تبدو عليهم تعابير أخرى، واجعل التلاميذ

يتحدثون عنهم لإيضاح كيفية نشوء هذه الأمزجة، ولتمثيل الأمزجة والمشاعر المختلفة، ولكي يعبِّروا عن مشاعرهم في أوقات مختلفة. مثلاً: عندما ينالون إطراء المعلم، أو عند الشجار مع شقيق، عندما يطردهم المعلم أو الأب، أو عند خروجهم في نزهة، أو عندما يشتمهم الأطفال الآخرون في الشارع، عند امتداح حسن مظهرهم.. إلخ.

● **اللمس والاحساس**، مثل: حارّ/ بارد أو قاسٍ/ ليّن أو خشن/ ناعم.. ويجب أن يتحسس التلاميذ أشياء مناسبة ويلمسوها ويطابقوها وهم مغمضو الأعين، وأن يتحدثوا عن أنواع مختلفة من الأشياء ذات الملمس المختلف.

ويمكن ضمّ كلمات مثل بطيء/ سريع ولطيف/ شرس وعالٍ/ منخفض.. إلى الأنشطة الحركية والجسدية. وفي بعض الأماكن يمكن أيضاً استخدام ألعاب الأطفال التقليدية، للتدرّب على هذه الكلمات وأمثالها. مثلاً: هناك لعبة اسمها «عالي-واطي» تعتبر فيها الأمكنة «العالية» آمنة والمنخفضة غير آمنة. ويكون على الطفل الذي عليه الدور أن يمسك بأحد الأطفال الآخرين، ولكنه لا يستطيع إمساكه إلا في «أرض منخفضة»، وإذا لجأ الطفل المطارَد إلى أرض عالية يُمنع إمساكه، ولكنه لا يجوز أن يبقى في «العالي» إلا لثوان لالتقاط أنفاسه.

من المهم للطفل أن يتعلم ثنائيات أو أزواج كلمات مثل فوق/ تحت وداخل/ خارج ووراء/ أمام إذا كان له أن يطيع التعليمات وأن يفهم ما يقوله الآخرون. وإذا قيل للتلميذ أن يضع الفنجان **في** الخزانة فوضعه، بدلاً من ذلك، **تحتها** ظن الناس أنه مشاغب أو عنيد، في حين أن سبب الخطأ الذي ارتكبه يعود-في الواقع-إلى أنه لم يفهم معنى «في» و«تحت». ويمكن أن يتعلم التلميذ أن المكعبات موجودة **في** الصندوق، وانه يمكن اخراجها إلى **خارج** الصندوق، وأن بإمكانه أن يضع الصندوق **فوق** بعض المكعبات، أو أن يضع المكعبات **تحت** الصندوق أو **وراءه** أو **أمامه** أو **إلى جانبه**.

يجب أن يراكم التلميذ خبرته الذاتية في بعض هذه الكلمات، مثل: على الطاولة، تحت الطاولة، في الخزانة، وراء الكرسي. ويمكن أن يدخل التلميذ في صندوق كبير من الكرتون، إذا وُجد، وأن يخرج منه.. إلخ. ويمكن لعب مثل هذه الألعاب مع مجموعة من التلاميذ، بحيث يصبح أول من يسمّي وضعية التلميذ (داخل الصندوق أو خارجه) بشكل صحيح هو صاحب

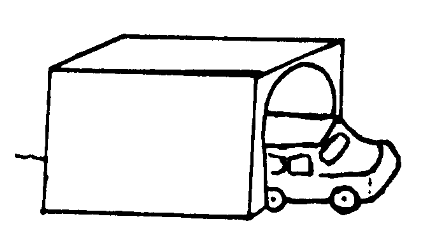
الحق في الدور التالي لأن يكون داخل شيء أو وراءه أو تحته.. وهكذا. أو قد يضع كل التلاميذ أنفسهم داخل شيء ما أو فوقه أو تحته أو وراءه عندما يلفظ المعلم التعليمات.

ونركِّز، مع الطفل منفرداً أو مع مجموعات صغيرة من الأطفال، على كلمتين متعارضتين أو متعاكستين (مثل: داخل وخارج؛ بره وجوا)، حتى يستعملهما التلميذ بشكليهما الصحيحين ثم ننتقل إلى ثنائي آخر من الكلمات (مثل فوق وتحت).

ويمكن تعريف الطفل الصغير على **فوق وتحت** برفعه لفوق مع قول «فوق» ثم إنزاله مع قول «تحت». ويمكن تعريفه **بالداخل والخارج** بوضع لعبة مفضلة عنده في صندوق مع قول «الداخل» أو «جوّا»، ثم إخراجها وقول «في الخارج»، أو «برّه».

اقتراحات أخرى للألعاب: نضع دمية أو لعبة أخرى على الخزانة أو تحت الطاولة أو وراء الصندوق.. إلخ. ثم يخبر المعلم التلميذ عن مكان الدمية، ويكون على التلميذ العثور عليها. وعندما يعتاد التلميذ سماع هذه الكلمات يجب عليه أن يقول هو نفسه أين توجد الدمية، أو قد يضع المعلم لعبة في مكانٍ ما ويكون على التلاميذ أن يسمّوا هذا المكان. ويقوم أول من يحزر المكان باختيار مكان جديد يضع فيه اللعبة في المرة التالية.

ويمكن اللعب بلعبة سيارة ونفق، حيث تدخل السيارة إلى **داخل** النفق **وتخرج** منه وتمرّ **عبره..** إلخ. ويمكن سرد قصص عن الحيوانات كقصة الفأر الذي يعيش في جحره، ويركض تحت الكراسي وداخل الفرن، ويجلس على الطاولة.. إلخ. ويمكن إيضاح القصص باستخدام نماذج أو صور للحيوانات. كما يمكن رسم بطاقات مصوّرة لكي يشرحها التلاميذ.



٨-٦ المزيد عن الجمل

عندما يبدأ الطفل بجمع الكلمات معاً فإنه يستعمل في الجملة كلمتين فقط، وكثيراً ما يكون المقصود بهما غير واضح تماماً. وإذا قال التلميذ-مثلاً-«عارف كرة» فإنه قد يعني «عارف أخذ الكرة» أو «عارف أخذ كرتي» أو «أريد كرة عارف» أو «أين كرة عارف؟».. إلخ. ونحاول أن نتكهن، مما نعرف عن الوضع، بما عناه التلميذ عندما قال «عارف كرة».



وبعد أن يعتاد التلاميذ جملة الكلمتين بفترة قصيرة نتوقع منهم تركيب جمل ذات ثلاث كلمات. وهذا يجعل المعنى أسهل فهماً ويساعدهم على التعبير عن أفكار أكثر تعقيداً.

وبعد فترة وجيزة، عندما يضع التلميذ الكلمات الرئيسية معاً في جملة، يبدأ باستعمال الكلمات «الصغيرة»، مثل «في» و«على» و«مع» و«إلى». وتختلف هذه الكلمات ومواقعها في الجمل من لغة إلى أخرى. وما من صور ذهنية لكلمات أو أحرف مثل «لكن» و«الـ» و«مثل» و«يكون». ويلتقط الأطفال استعمالات هذه الكلمات ووظائفها بالاستماع إليها أثناء الحديث. وإذا ما أخطأ التلميذ في استعمالها أو في ترتيب الكلمات فإننا ـ ببساطة ـ نكرر النص الصحيح لما قاله بطريقة تحادثية عادية وليس بإثارة ضجة حول الخطأ.

إلى جانب تعلّم استعمال هذه الكلمات الصغيرة، يبدأ الطفل في إجراء بعض التغييرات التي تدخل على الكلمات نفسها للتعبير عن معانٍ مختلفة، مثل صيغ الجمع، والتحويلات من المذكر إلى المؤنث وبالعكس، والأشكال المهذبة للتعبير بالكلمات، واستخدام أفعال الماضي والمستقبل.

وتختلف درجة الصعوبة، والترتيب الذي يتعلم به الأطفال هذه السمات المتنوعة، من لغة إلى أخرى. وتكون صيغ الجمع في معظم اللغات أسهل التغييرات التي تجري على أشكال الكلمات، وبالتالي فإنها أحد التغيرات التي يتعلمها الأطفال قبل غيرها.

ويتعلم الأطفال اللغة الأكثر تعقيداً بتقليد ما يسمعون. لذلك، فإن على المعلم أن يسجل مستوى استعمال اللغة عند كل تلميذ وأن يتحدث إلى كل منهم بمستوى يتقدم قليلاً فقط عن المستوى الذي يستعمله الطفل نفسه. وسيتمكن الطفل من **فهم** مستوى أعلى بقليل من المستوى الذي يستطيع **استعماله** عندما يتكلم هو نفسه.

عند تعليم التلاميذ تعديل الكلمات (كتعليم صيغ الجمع)، على المعلم أن يضمِّن حديثه أمثلة كثيرة عن ذلك. ويمكن أيضاً إلقاء بعض الأشعار الخفيفة على مسامع الأطفال أو تعليمهم أغانٍ بسيطة لايضاح المقصود. مثل:

«ماجد عنده ٣ كلاب.. ٣ كلاب.. ٣ كلاب... كلهم كانوا بيعوّوا
عَو عَو عَو
الكلب الأول كان كبير.. كان كبير.. كان كبير..
عَو عَو عَو
الكلب الثاني كان صغير.. كان صغير.. كان صغير..
عَو عَو عَو
والكلب الثالث حلو كتير.. حلو كتير.. حلو كتير..
نام بكير.. نام بكير.. نام بكير.

● **أخطاء التغيير:** يمكن أن يخطىء الأطفال بسهولة في استعمال الصيغ الجديدة للكلمات، وخصوصاً منها الكلمات التي لا تنطبق عليها القاعدة العامة، كما في حالة جمع التكسير. يجب ألا نستغرب إذا ما جمع طفل عربي كلمة «حمار» في «حُمُر» بعد أن يكون قد تعلّم أن جمع «كتاب» هو «كُتُب». ويكون الطفل قد عرف بوجود «قواعد» للغة، ولكنه لا يعرف الكلمات التي تُطبق عليها القاعدة وتلك التي تخرج عنها. لا تفقد صبرك مع التلاميذ ولا تضحك منهم إنْ هم ارتكبوا هذا النوع من الأخطاء، فهي أخطاء شائعة جداً وحتى بين الكبار أحياناً، بل كرِّر الجملة مستخدماً الصيغة الصحيحة للكلمة كلما أخطأ التلاميذ. وحاول أن تؤلف أغنية خفيفة أو شعراً بسيطاً مُستخدماً الصيغة الصحيحة بحيث يتجنب التلاميذ الآخرون الوقوع في الأخطاء نفسها.

٨ ـ ٧ مهارات أكثر تقدماً

يستمر الأطفال الأسوياء في إكتساب المزيد من المهارات اللغوية حتى سن ١٢ سنة أو أكثر ـ بالطريقة نفسها ـ علينا أن نساعد الأطفال المتخلفين عقلياً على الاستمرار في تعلّم المزيد من المهارات اللغوية **بعد أن يكونوا قد اكتسبوا ما يكفي منها للاتصال اليومي بوقت طويل.**

إن لكل لغة طرقاً كثيرة مختلفة في توجيه الأسئلة وطلب الإذن، وطرقاً كثيرة في التعبير عن عدم اليقين (ربما، يمكن، من المحتمل)..



وطرقاً في الطلب أو إعطاء الأوامر بدرجات مختلفة من التهذيب أو درجات مختلفة من التوقعات.



إن الطفل الذي فهم لسنوات معنى «ضرب الولد الكلب» قد لا يفهم مَن فعل ماذا عندما يقال له «**ضُرب الكلب بيد الولد**». ويمكن تعليم صيغتي المبني للمعلوم والمبني للمجهول من الأفعال من خلال اللعب بالدمى والعرائس والحديث عن الصور في ألعاب كثيرة متنوعة.

وقد تكون طرق التعبير عن الواجب - مثل «يجب عليّ...» - كثيرة التعقيد. وكذلك فإن الصيغ الشَّرطية - مثل «إذا حصل هذا إفعل ذاك، أما إنْ حصل العكس فإفعل ذلك» - تصعب على كثير من الأطفال كما يصعب عليهم التعبير عنها.

ويمكن أن نساعد الأطفال والتلاميذ على تطوير فهمهم واستعمالهم جملاً أكثر تعقيداً من خلال إعداد كتب قراءة مدروسة ومتدرجة، بعناية فائقة، لكي تُدخل ببطء بنى جُملية جديدة. ويمكن أن تبدأ هذه الكتب بجمل بسيطة مؤلفة من كلمتين أو ثلاث. ويستفيد الطفل أيضاً من خلال التعبير عما يريده كتابةً، إما بالكتابة الفعلية أو بعرض بطاقات الكلمات أو بلغة الرموز (أنظر القسم التالي).

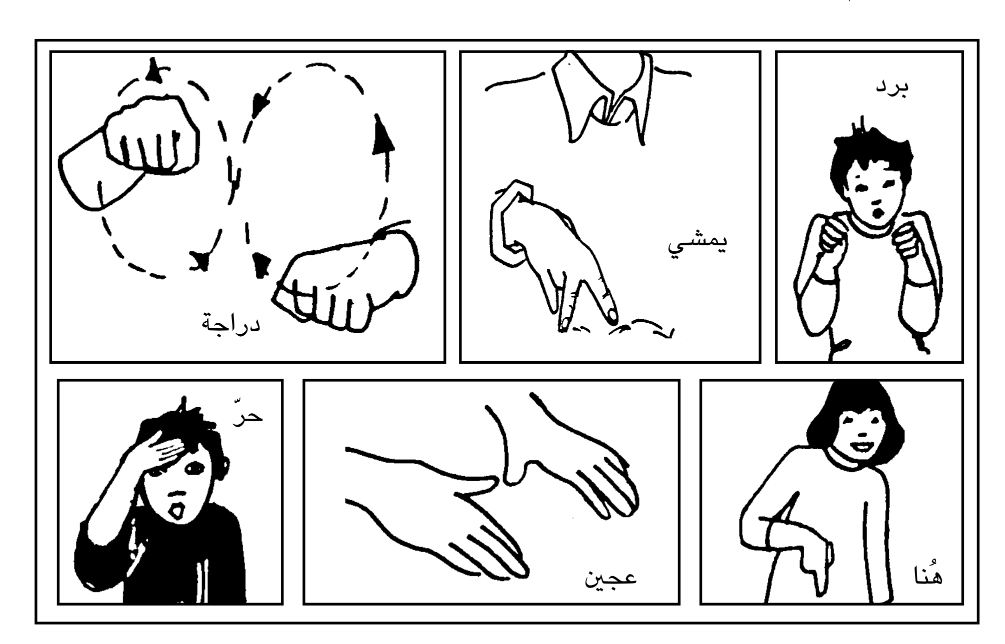
الفصل ٩

الإشارات والرموز وحالات الخلل

٩ ـ ١ لغات الإشارة والإيماء

يمكن أن نستخدم لغات الإشارة/ الإيماء أو الرمز/ الصورة مع الأطفال الذين لا يستطيعون تعلّم الكلام بوضوح نتيجة مشكلات سمعية أو لوجود خلل في أعضائهم النطقية. ويمكن لهذه الأنواع من «اللغات» أن تسهم أيضاً في مساعدة التلاميذ الراغبين عن الكلام بالاتصال، أو مساعدة أولئك الذين يجدون صعوبة في بدء الكلام.

ولقد طوّر الصُّمّ لغات الإشارة/ الإيماء تطويراً تفصيلياً. واستخدمت مثل هذه اللغات منذ قرون كثيرة من قِبَل طوائف دينية، باطنية، كتومة. أما اليوم، فكثيراً ما يتعلم لغة الإشارة/ الإيماء هذه الأطفال والبالغون المتخلفون عقلياً الذين يعانون بطأً شديداً في تعلّم الكلام لعددٍ من الأسباب. ويمكن بعض التلاميذ الذين لم يحققوا في السابق أي تقدم في مجال النطق أنْ يبدأوا بالتكلم بعد أن يتعلموا الاتصال بواسطة الإشارات.



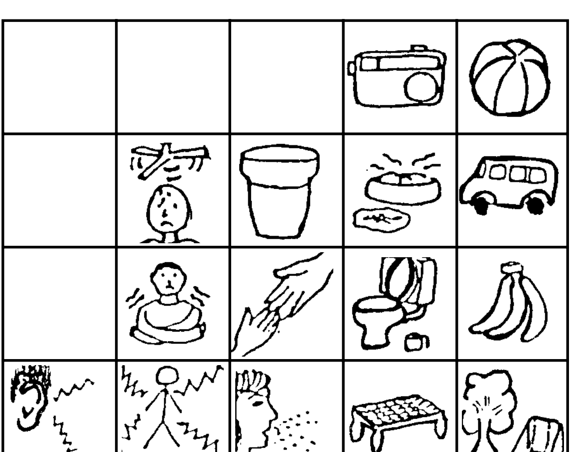
عند تعليم التلاميذ الاتصال بواسطة الإشارات نتبع نفس ترتيب المهارات المستعمل عند تعليم اللغة المحكية. ويجب تعليم التلميذ أولاً الإشارات التي تعبّر عن الأشياء التي يستعمل الطفل فيها كلماته الأولى (أنظر الفصل ٥). ويجب كذلك مساعدة التلميذ على تطوير «صور ذهنية» بالطريقة نفسها التي نساعد بها الطفل الذي يتعلم الكلام (الفصل ٦).

وعندما يعرف الطفل حوالي ٣٠ كلمة فإنه سيبدأ بتجميع الإشارات معاً في «جمل»، تماماً كما يحصل عندما يضع الطفل المتكلم كلماته في جمل بسيطة. وكما يتعلم الطفل المبتدىء بالكلام الترتيب الصحيح للكلمات في الجملة يتعلم طفل الإشارات الترتيب الصحيح لها. وتحتوي لغات الإشارات المتقدمة على كل مظاهر اللغة المحكية، بما في ذلك طرق التعبير بصيغ الجمع والماضي والمستقبل.. إلخ.

ويمكن استخدام كل ما ورد في هذا الكتاب حول أنشطة تعليم اللغة في تعليم لغة **الإشارة** بدلاً من اللغة المحكية إذا كان الطفل يعاني من صعوبة خاصة في النطق **لأي** سبب كان. وإذا استعمل المعلم الكلمات بالترافق مع الإشارات فإن الطفل سيتعلم أيضاً الاستماع إلى الكلمات وسيتابع التلاميذ الآخرون هذه «المحادثة». ويجب تعليم الأهل كذلك استعمال الإشارات التي يستعملها الابن في المدرسة.

٩ ـ ٢ لغات الرمز / الصورة

قد تكون لغة الرموز هي وسيلة الاتصال الوحيدة المفتوحة أمام التلميذ المعوق جسدياً أو ذوي الإعاقات الشديدة والذين لا يستطيعون الكلام ولا استعمال أيديهم لإعطاء إشارات واضحة. ويمكن لتلاميذ آخرين أيضاً أن يحققوا تقدماً في الاتصال باستعمال لغات الرموز، التي يمكن أن تُستخدم أيضاً في تعليم القراءة. والواقع أن «قراءة» الصورة البسيطة أسهل من قراءة الكلمة المكتوبة. وهي تساعد الطفل على أن يفهم أنه يستطيع الاتصال بواسطة «العلامات» على الورق. ويستمتع التلميذ عادة بذلك، ويكون عليه أن يبدأ باستعمال لوحة رُسمت عليها صور عديدة. ثم يمكنه أن يدل على الصورة ليشير إلى ما يريد إيصاله. وإذا كان باستطاعة الطفل أن يمسك البطاقات فقد يحتفظ بمجموعة من بطاقات الصور يلتقط من بينها



الصورة التي يريد إيصالها.
يمكن صنع بطاقات الصور بحيث توضع الكلمة تحت الرسم، وبذلك يمكن لمن لم يألف نظام الصور أن يفهم ما يريد التلميذ إيصاله، كما أن التلميذ نفسه قد يبدأ بالربط بين الكلمة المكتوبة والصورة ويتعلم قراءة الكلمة لوحده.

(الـ) كرسي	فوق..	يقف..
(الـ) قلم	ني (أنا)..	أعطِ..

وتُسمّى لغة الصور المستعملة على نطاق واسع في بعض البلدان «رموز بْليس Bless». وهذه الرموز مجرّدة ولا «تصوِّر» مباشرة ما يُفترض بها أن تمثل، ولقد صممت بشكل معقّد فعلاً، ولكن هذا النظام أثبت انه مفيد جداً في العمل مع التلاميذ شديدي الإعاقة الجسدية. وفي الصورة هنا بعض رموز «بْليس».

أم	امرأة	رجل
صديق	تلفزيون	معلم

ويكون على الأطفال أن يتعلموا رموزاً كثيرة مختلفة وكيفية الجمع بين هذه الرموز، تماماً كما يتعلّم الأطفال الأسوياء الكلمات. فهم يلتقطون البطاقات ويضعونها بالترتيب الذي يشكّل جملاً بنفس الطريقة التي يتعلم بها الأطفال الآخرون تركيب الجمل المحكية. ويمكن أن تكون للغة الصور كل سمات قواعد اللغة المحكية.

ويمكن التلاميذ الذين يستطيعون رسم الصور بأنفسهم أن يكتبوا رسائل بلغة الصور.

٩ ـ ٣ حالات الخلل في تطور اللغة

■ **مشاكل السمع:**

يعاني أطفال كثيرون متخلفون عقلياً ضعفاً في السمع أيضاً. وقد تكون هذه مشكلة مؤقتة ناجمة عن نزلة برد أو عن التهابات أذن متكررة كلما أصيب الطفل بالرشح أو الزكام. أو

قد تكون هذه المشكلة مزمنة وعبارة عن فقدان خفيف للسمع عبر نزلة مزمنة، أو فقدان في السمع أكثر حدة نتيجة لخلل عضوي في الأذنين.

وحيث لا تتوفر خدمات تشخيصية جيدة كثيراً ما يظن الناس - خطأً - بأن الأطفال **فاقدي السمع من أصحاب القدرة العقلية الطبيعية** هم متخلفون عقلياً. ويغلب أن يحدث ذلك عندما يكون الطفل مصاباً بإعاقة جسديةٍ ما أو إذا كان يعاني مشكلة عاطفية / سلوكية بالإضافة إلى نقص في فقدان السمع.

● **الفحص:** إذا كان هنالك أدنى شك في أن الطفل يعاني ضعفاً في السمع فيجب عرضه على طبيب اخصائي لفحص قدرته السمعية. وإذا لم يكن هناك «مِسماع» (جهاز لقياس السمع: «أودْيو ميتر») فيمكن الاكتفاء بإجراء الفحوص البسيطة في غرفة **هادئة**، حيث يعرض الفاحص على الطفل أشياء مثيرة له ويراقب تعابير وجهه، بينما يقف شخص آخر وراء الطفل ويصدر أصواتاً **متنوعة** على فترات متقطعة من الجهة اليمنى ومن الجهة اليسرى، مثل لفظ اسم الطفل والهسْهَسة والنقر بقلم على كوب، وضرب سطح طاولة خشبية. ويراقب الفاحص ما إذا كان الطفل يدير عينيه باتجاه الصوت أو يُظهر ما يدل على أنه سمعه، وما إذا كان السمع في إحدى الأذنين أقوى منه في الأذن الأخرى.

ولا يعني فقدان السمع أو اختلاله أن الطفل **أصمّ تماماً**، والواقع أن الناس يتمتعون بحساسية متفاوتة تجاه الصوت، فبعضهم يسمع أقل من الطبيعي بقليل، فيما على البعض الآخر أن يصغي بانتباه ليفهم الكلام. إضافة إلى هذا، فهناك من لا يستطيع سماع الكلام على الإطلاق ولكنه يسمع ضجيج حركة المرور أو صوت الطبل.. إلخ، ويشعر باهتزازات الصوت. وهناك أشخاص قليلون جداً يعانون فقداناً شديداً في السمع فهم لا يسمعون إلا الضجيج العالي جداً أو إنهم لا يسمعون شيئاً على الإطلاق. ويسمع الكثير من الصُمّ طنيناً في آذانهم مما يجعل من الصعب عليهم متابعة أي أصوات، كالكلام مثلاً.

ويجب تشجيع الطفل الذي يشكو فقداناً خفيفاً في السمع على التحديق عن قرب بكل مَن يكلمه (قراءة الشفاه). ويكون عليه أن يمارس المحادثة كثيراً وأن يمارس أنشطة التدرّب على التقليد والانتباه والإصغاء (أنظر الفصول ٦ و ٧ و ٨).

● **ترددات الصوت:** يمكن لبعض الصمّ أن يسمعوا بعض الأصوات بصورة جيدة دون سماع أخرى. إن للأصوات المختلفة «ترددات» مختلفة: فللنغمات الموسيقية العالية، وللصفير أيضاً، «ترددات عالية». أما الأصوات المنخفضة أو الباهتة أو المدمدمة فهي ذات «ترددات منخفضة». ولا يستطيع بعض الناس سماع الأصوات ذات الترددات العالية في حين أنهم

يسمعون الأصوات ذات الترددات المنخفضة بصورة جيدة. وفي الوقت نفسه، هناك مصابون بصمم الترددات المنخفضة فقط.

ويحتوي الكلام العادي على بعض الأصوات ذات الترددات العالية وأخرى من ذات الترددات المنخفضة. ولأصوات الأحرف الصوتية (كالألف والواو والياء وحركاتها) ترددات منخفضة، ولبعض أصوات الأحرف الساكنة (كالنون والباء والتاء والكاف.. إلخ) ترددات عالية. وقد لا يستطيع الطفل المصاب **بصمم الترددات العالية** أن يسمع إلا أصوات الأحرف الصوتية، وهذه غير كافية للتمييز بين كلمة وأخرى. وقد يتعلم مثل هذا الطفل تمييز كلمات كثيرة التكرار، مثل اسمه، بفضل نمط أصوات الأحرف الصوتية فيه. ونتيجة لهذا فإن العائلة قد ترفض حتى الظن بأن طفلها يعاني فقدان السمع. والواقع أن مثل هذا الطفل يحتاج إلى مساعدة متخصصة لتعلّم فهم الكلام والتحدث بصورة طبيعية.

● **أجهزة السمع:** تبقى مساعدة بعض فاقدي السمع ممكنة باستعمال أجهزة السمع. ويجب ألا يركّب هذه الأجهزة إلا شخص مدرّب وبعد قياس قدرة السمع بواسطة «المسماع». ويجب تركيب القطعة التي تدخل في الأذن بإحكام، وتغييرها من فترة لأخرى بحسب النمو الجسدي للطفل. وعلى الطفل الذي يستعمل السماعة، أو أهله، أن يتعلموا كيفية صيانتها وتقرير متى تكون بحاجة إلى بطاريات جديدة.

وإذا أراد طفل أصمّ أن يستعمل جهاز سمع فإن الأفضل أن يستعمله مبكراً، ففي ذلك فائدة أكبر. ويمكن تركيب أجهزة السمع حتى للأطفال دون السنة الواحدة من العمر. وكلما ازداد عمر الطفل ازدادت صعوبة تعليمه فهم الكلام. ولكن بعض الأطفال لا يستطيع الإفادة من أجهزة السمع نظراً للنوعية الخاصة لصممهم.

● **الاتصال:** إن الأمر الأهم بالنسبة للانسان الأصمّ هو امتلاك وسيلة اتصال. ويجب تعليم الطفل المصاب بفقدان سمع حاد على استعمال الإشارات. ويجب كذلك تشجيع عائلته على استعمال الإشارات معه. كما يمكن أن تكون لغات الرموز مفيدة. وإذا لم يكن أمام الطفل من وسيلة للاتصال، ولم يحاول أحد إقامة الاتصال معه، فمن المرجح أن يشعر بالعزلة والإحباط، وقد تحصل لديه مشاكل عاطفية / سلوكية.

واظب على الحديث مع الأطفال الصمّ حتى عند استخدام لغة الإشارة، فقد يسمعون شيئاً ما ولا بدّ أن يدركوا أن الآخرين يتصلون فيما بينهم بهذه الوسيلة. وقد يحثّهم ذلك على الاهتمام بتعلّم قراءة الشفاه ومحاولة التكلم. يجب تشجيعهم على النظر إلى الشخص الذي يتكلم لالتقاط الإشارات غير المسموعة، أو «لغة الجسد»، التي تلعب دوراً لا بأس به في الاتصال العادي.

وغالباً ما يظن أهل الطفل الأصمّ أن هناك علةً ما في لسان طفلهم تجعله لا يحسن الكلام. ولا يعرف هؤلاء الأهل أن الطفل لا يستطيع الكلام لأنه لا يعرف ما هو النطق حقاً. ولا بدّ من إيضاح الأمر للأهل وإلا فإنهم قد يأخذون طفلهم لإجراء عمليات للسانه، كما يحصل في بعض البلدان، وهذه العمليات تسبب آلاماً مبرحة للطفل ونادراً ما يؤدي إلى أي فائدة. وإذا ما فقد الطفل سمعه **بعد** أن يكون قد تعلّم الكلام (نتيجة لمرض أو حادث أو مرض انتكاسي) فإنه قد يبقى قادراً على التكلم لأنه يعرف النطق من قبل.

وكثيراً ما يحتار الأهل حين يسمع طفلهم بعض الأصوات ولا يسمع أصواتاً أخرى، لأنه يعاني فقداناً معتدلاً في السمع يمكّنه من سماع الأصوات العالية من دون فهم الكلام، أو إنه بالأحرى فقدان في سماع الأصوات ذات الترددات العالية. وبالتالي فإن الأهل يعرفون أنه يسمع بعض الأشياء ولكنه لا يستطيع الكلام. **ومن المهم مساعدة الأهل على فهم حالة طفلهم.**

إن من المهم كذلك أن نعرف مدى الفائدة المحتملة من «الأفعال الفطرية». فالطفل الذي يكوِّر يده خلف أذنه قد يسمع أكثر، ناهيك عن أنه يجعل الآخرين يعرفون مشكلته. ولكثير من الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع أذن تسمع أكثر من الأخرى. ويفضل التكلّم إلى الطفل من الجهة ذات السمع الأفضل. إن وجود غرفة هادئة (باب مبطّن ونوافذ مقفلة وبعيداً عن حركة المرور)، أو خفض مستوى الضجيج العام (أجهزة الراديو والتلفزيون والأرضيات والجدران والسقوف المرددة للصدى وأصوات حركة المرور)، يقدمان للطفل فرصة أفضل بكثير لاستعمال قدراته السمعية مهما كانت قليلة.

■ الأطفال المكفوفون والاتصال:

كما في الإعاقة العقلية وضعف السمع، فإن هناك **مستويات كثيرة** من العمى أو ضعف الرؤية. والأطفال الذين لا يرون شيئاً على الإطلاق قليلون جداً. ويستطيع بعض الأطفال التمييز بين الضوء والظلام، وربما بعض الحدود الباهتة للأشياء، بينما يستطيع أطفال آخرون أن يروا أشياء صغيرة إذا قربوها من أعينهم ولكنهم لا يرون شيئاً أبعد من ذلك. ولبعض الأطفال قدرة على الرؤية في عين أكثر من الأخرى. وهناك تنوعات أخرى في القدرة على الإبصار.

والطفل الكفيف أو **المصاب بضعف شديد في البصر** منذ الولادة أو بعد أشهر قليلة منها، كثيراً ما يعاني مشاكل في الاتصال. والواقع أن صيغاً عديدة للاتصال مع الأطفال الرضّع تعتمد على الرؤية، مثل الابتسام والاتصال البصري والألعاب.. إلخ. وقد يواجه الطفل الكفيف المحروم من هذه التجارب المبكرة مشاكل في التعاطي مع الآخرين. وقد يحتار الأهل أيضاً،

والإخوة والأخوات، في كيفية التعاطي مع طفل كفيف، وفي كيفية التحدث إليه عن أشياء لا يراها، أو يراها بصعوبة كبيرة.

ويجد الأطفال المكفوفون صعوبة في تكوين «صور ذهنية» لأنهم لا يستطيعون رؤية الأشياء لتكوين صور بصرية. وإذا كان للكفيف أن يشكّل صورة ذهنية صحيحة عن الحصان فإن عليه أن يلمسه ويحس به ويكوِّن فكرة ما عن حجمه وشكله. وإلا فإن الكلمة لن تحمل أي معنى بالنسبة له، إذ إنها لا ترتبط إلا بصوت وقع حوافر الحصان التي يسمعها أحياناً من دون أن تعطيه أي فكرة عن الشيء الذي يُصدر هذا الصوت. ويمكن للطفل الكفيف أن يبدأ بتكوين فكرة عن القطة الصغيرة، حيث يمسح رأسها بيديه ويتعرّف إلى أن لها أربعة أرجل وذيل. وعلى هذا الأساس يمكن أن تُبنى الفكرة عن الحيوانات الأخرى.

ويتكلم بعض الأطفال المكفوفين بطلاقة لا بأس بها، ولكن كلامهم يكون منسوخاً عما يسمعون الآخرين يقولونه، وقد تكون لديهم فكرة بسيطة فقط عن المعنى. ويحتاج هؤلاء التلاميذ إلى مساعدة لكي يفهموا الكلمات التي يستعملونها. وإذا ما فقد إنسان بصره في وقت لاحق، بعد أن يكون قد امتلك مهارات الكلام واللغة، فإنه لن يواجه مشكلات في اللغة، وإنْ كان سيجد صعوبة في فهم كلمات جديدة تعبّر عن الأشياء أو الأفعال أو النوعيات والصفات التي لم يكن شاهدها من قبل.

■ التأتأة أو التلعثم:

يمر أطفال كثيرون بفترة قصيرة (بين الثالثة والخامسة من العمر) يشعرون فيها بشوق كبير إلى التعبير عن أفكارهم ولكنهم لا يستطيعون تنسيق كلامهم بالسرعة الكافية. وهذا ما يؤدي إلى **صعوبة في نطق الكلمات بطلاقة**، أو ما يُعرف بـ «التأتأة». ولكن سرعان ما يعود معظم الأطفال إلى أنماط الكلام الصحيحة، بينما يستمر بعضهم في معاناة الصعوبة في تنسيق الكلمات، ويواصلون التأتأة لفترة أطول.

وتعود التأتأة أحياناً إلى سبب عضوي (عصبي في الواقع)، أو إنها تنجم عن خلل في ثقة الطفل في نفسه بعد سماعه التعليقات على تأتأته. وهذا ما يجعله قلقاً وتستمر صعوباته لفترة أطول. وغالباً ما ترتبط التأتأة بالخوف أو الخجل. وحتى عند وجود سبب عضوي فإن القلق يزيد من سوء الحالة.

■ تجنّب إثارة الضجة:

من المهم بالنسبة لصغار الأطفال الذين يتأتؤون تجنّب إثارة قلقهم حول التأتأة،

ومساعدتهم على الاتصال بحرية رُغم المشكلة التي يعانون منها. ويجب إعطاء **مضمون ما يقولون** اهتماماً أكبر من الاهتمام الموجِّه إلى **صعوبتهم في قوله.**

وقد تنجم التأتأة كذلك عن مخاوف تسببها مشكلات لغوية أخرى مثل الصعوبة في تذكّر الكلمات أو تركيب الجمل أو اللفظ. وفي هذه الحالات يحتاج التلميذ إلى المساعدة **للتغلب على مشكلته اللغوية.**

ويرجح ظهور نمط ثابت من التأتأة عند الأطفال الأكبر من عشر سنوات عمراً والذين استمروا في التأتأة لسنوات. ويبقى الأهم هو محاولة التقليل من قلق الطفل. وقد يساعد الطفل أن يتحدث ويعبِّر عن مشاعره تجاه مشكلته مع شخص متعاطف.

ويمكن اللجوء إلى تمارين الاسترخاء أو تدريب الانتباه بحيث يركِّز الطفل انتباهاً أكبر على الشخص الذي يتكلم إليه بدلاً من الاضطراب بسبب النطق. وقد تساعد التمارين الأطفال الأكبر والبالغين من الذين يعانون التأتأة. ومن هذه التمارين مثلاً: الكلام ببطء أو التنفس العميق، فهذا يوفر له شيئاً يفكر فيه ويمنحه وقتاً أقل للقلق.

ولقد تمت مساعدة بعض المتأتئين بتعليمهم لغة الإشارة إلى جانب تعليمهم الكلام، فهم يرسمون بالإشارة كل كلمة ينطقون بها. والطريقة الأخرى الفعّالة أحياناً هي أن نطلب من المتأتىء أن يلتزم بإيقاع تأتأة. إن هذا ما يجعله يشعر بسيطرته على النطق.

لا تعلِّق أبداً على تأتأة إنسانٍ ما فهذا قد يزيد من قلقه ويجعل تأتأته أسوأ. ولا تطلب من متأتىء أن يكرر جملة أو كلمة يستصعبها، واجعله يكرر الجمل التي يقولها بلا صعوبة، لتعزيز ثقته بنفسه.

■ **الطفل الذي لا يصدر أصواتاً:**

إذا كان الطفل لا يصدر أي صوت على الإطلاق، فعلى المعلم أن يشجعه بكل الطرق الممكنة على إصدار أي صوت، كأن يدغدغه حتى يضحك مثلاً. ويجب فحص سمع هذا الطفل مع أن عدم الاستجابة للأصوات قد يكون نتيجة مشاكل عاطفية وليس نتيجة الصمم.

وإذا كان الطفل يسمع فإنه قد يشارك في **الغناء** قبل محاولته الكلام. وقد ينضم إلى أطفال آخرين في تقليد الحيوانات.. إلخ. علِّمه لغة الإشارة أو الرموز لإقامة الاتصال، وواصل التحدث إليه حتى ولو لم يرد عليك بالكلام.

إسأل عما إذا كان الطفل يتكلم في البيت أحياناً.

■ **التلميذ الذي يتكلم في البيت ولا يتكلم في المدرسة:**

هناك تلاميذ كثيرون لا يتكلمون عند بداية دخولهم المدرسة بسبب الخجل. وإذا استمرت

هذه الحالة لأكثر من اسبوعين فإن على المعلم أن يبذل جهداً لمعرفة السبب. حاوِل أن تقيم علاقة حميمة مع الطفل وأن تتكلم معه عن البيت والعائلة باللهجة نفسها التي تستخدمها عائلته. أُطلب من أم الطفل، أو أحد أهله المقربين، أن تأتي إلى المدرسة يومها، فقد يبدأ الطفل بالكلام مع قريبه في المدرسة ثم مع المعلم عندما يلتقي الثلاثة معاً. وقد يبدأ التلميذ بالكلام مع المعلم إذا زاره هذا في البيت.

■ **التلميذ الثرثار:**

لا يتوقف بعض التلاميذ المتخلفين عقلياً عن الكلام طيلة الوقت. وقد لا يكون لما يقولون أي معنى، بل هم يكررون جملاً وكلمات سمعوها. ويحتاج هؤلاء التلاميذ عادة إلى تطوير مهارات التفاعل والإصغاء (أنظر القسمين ٥ ـ ٦ و ٦ ـ ٢)، وقد يحتاجون إلى مساعدة في تطوير «الصور الذهنية» (أنظر القسمين ٦ ـ ١ و ٨ ـ ٥). لاحظ نوع الرسائل التي يحاولون إيصالها إذا كانت هنالك أي رسائل. ويفضل أن يتجاهل المعلم الثرثرة التي لا معنى لها، ومكافأة الكلام ذي القيمة الاتصالية.

■ **التلميذ الذي يسمع ويفهم اللغة المحكية ولكنه لم يتعلم الكلام:**

يجب أن يتعلم هذا التلميذ الاتصال بالإشارات في أثناء مساعدته على تعلّم الكلام. وهو يحتاج كذلك إلى العمل على مهارات التقليد والانتباه والإصغاء. (الفصول ٦ و ٧ و ٨).

وقد تحتاج مهارات الذاكرة إلى تطوير أيضاً، ويمكن استخدام مجموعة من بطاقات الصور لهذا الغرض: توضع بطاقتان يكون وجهاهما لفوق، ينظر التلميذ إليهما، ثم نقلبهما ونسأل التلميذ أي واحدة تحمل صورة الشجرة ـ مثلاً ـ وأيهما صورة الحصان؟ ويمكن زيادة عدد البطاقات تدريجياً ولَعِب ألعاب عديدة متنوعة. وإذا كانت هذه اللعبة صعبة على التلميذ فيمكن وضع ثلاثة أو أربعة صناديق على الطاولة ووضع لعبة في أحدها على مرأى من التلميذ. يدير التلميذ وجهه لبضع لحظات ثم يعود ليقول في أي صندوق توجد اللعبة.

ويمكن مساعدة هؤلاء التلاميذ باستعمال لغة إشارات خاصة تسمّى «الكلام الملقن» Cued Speech حيث ترافق حركات اليد الأصوات (بدلاً من تمثيل الكلمات كما في لغات الإشارة المعتادة). وإذا كان التلميذ يتمتع بذكاء كافٍ فإن تعلّم القراءة قد يساعد على أن يزداد إدراكه الأصوات التي تشكل الكلمات، وعلى تعلّم الكلام.

■ **سوء اللفظ والكلمات المشوشة:** أنظر القسم ٨ ـ ٣.

■ **الخلل في أعضاء النطق:** أنظر الفصل ٨.

■ **الطفل الأذكى الذي يعاني مشاكل في نطق الكلمات:**

إن الأطفال الذين يجدون صعوبة في تعلّم الكلام ولكنهم يتمتعون بذكاء عادي، يمكنهم الالتحاق ببرنامج لعلاج النطق. ويكون العمل على مهارات التقليد والانتباه والإصغاء أمر مهم جداً بالنسبة لهم.

الأرجح أن هؤلاء الأطفال يدركون مشكلتهم في النطق. وغالباً ما نتمكن من مساعدتهم في التغلب على صعوباتهم من خلال تقليد الكلمات والجمل. كُن دوماً إيجابياً عندما يحاول الطفل التقليد، وإمدحه عندما ينجح في محاولته. أما إذا لم ينجح فلا تقل له أبداً أنه مخطىء، ولا تقل حتى «تقريباً صحيح» فإن ذلك قد يحبطه.

وتساعد أنشطة التسلسل أو (التعاقب) هؤلاء الأطفال، أيضاً، مثل تعلّم تكرار جدول من الأعداد أو الكلمات أو أصوات لا معنى لها، بالترتيب، وتطبيق سلسلة من الأفعال بالترتيب أيضاً.

وقد يساعد تعلّم القراءة هؤلاء الأطفال على الكلام بسهولة أكبر، وخصوصاً إذا ساعدناهم على التعاطي مع الأحرف على أنها تمثل أصواتاً.

■ **التلميذ الذي تتكلم عائلته لغة مختلفة عن لغة المدرسة:**

يجب أن يتعلم الطفل المتخلّف عقلياً الكلام أولاً باللغة التي تستعملها عائلته في البيت، إن أمكن. فإذا كان الطفل يتعلم لغةً في المدرسة ويسمع أخرى مختلفة في البيت أثناء تعلمه الكلام فإن التقدم في تعلمه الكلام قد يكون أبطأ وأكثر تشوّشاً.



وإذا كانت العائلة تستخدم لغةً معينة مع طفلها المعوق ولغة أخرى مع بقية أفراد العائلة فإن الطفل قد يشعر بأنه معزول ومهمل عندما يتحدث أفراد العائلة فيما بينهم. إن إقامة صلة جيدة بين المدرسة والبيت أمر ضروري لتجنّب المشاكل.

وعندما يكون التلميذ قد بدأ

الكلام بلغة أهله فإنه سيبدأ، وبشكل طبيعي، بالتقاط بعض الكلمات من اللغات (أو اللهجات) الأخرى المستعملة في المدرسة من التلاميذ الآخرين.

ويبدو أن بعض الأطفال المتخلفين عقلياً يبدؤون باستعمال كلمات من أكثر من لغة (لهجة عامية) واحدة، بسهولة. وما أن يشكل هؤلاء «الصورة الذهنية» حتى يمكنهم الانتقال بسهولة من كلمة إلى أخرى. (مثال: WC = مرحاض = بيت ماء = بيت خلاء = تواليت..). ومع ذلك، فإن هؤلاء التلاميذ قد يجدون في وقت لاحق صعوبة في استعمال أي من اللغتين بصورة صحيحة، وقد يخلطون بين كلمات وقواعد اللغتين. ويتشوّش أطفال آخرون بشكل جدي إذا ما تعلّموا أكثر من لغة في آنٍ واحد.

ويمكن، عند الضرورة، أن نطلب من أحد أفراد العائلة أن يداوم في المدرسة مع الطفل الذي تكون لغة (لهجة) بيته غريبة على المعلم.

٩ ـ ٤ عشر قواعد مفيدة للمعلم

١ ـ نشجِّع التلاميذ على الاتصال / الكلام كلما أمكن، ونجعل الاتصال ممتعاً. نعمل على أن يخوض التلاميذ تجارب ملائمة ومثيرة بحيث يصبح لدى الطفل ما يقوله وما يريد قوله. ونشجِّع التلاميذ على الاتصال فيما بينهم ومع المعلم. إن تعلّم الكلام **متعة** يجب أن يستمتع الطفل بها.

٢ ـ ننتبه كلما حاول الطفل قول شيء أو إيصاله إلى الآخرين. ونردّ بالشكل المناسب على اتصاله.

٣ ـ نساعد التلاميذ على فهم الصور الذهنية وبنائها باستخدام كلمات جديدة في سياقات / أوضاع كثيرة مختلفة.. ولكن ملائمة.

٤ ـ نشجِّع كل تلميذ على الانتباه عندما نتكلم. نتكلم ببساطة وبشكل صحيح عن الأشياء التي يفعلها التلاميذ والأشياء المثيرة لاهتمامهم.

٥ ـ نجري محادثات مع الأطفال يأخذ التلاميذ فيها المبادرة للتعبير عما في أذهانهم.

٦ ـ لا نثر ضجة حول أخطاء اللفظ عند التلميذ حتى يصبح قادراً على الاتصال بسهولة.

٧ ـ إذا واجه الطفل صعوبة أو صعوبات نفحص قدراته البصرية والسمعية. ونعمل على إطالة فترات الانتباه وتطوير مهارات التقليد والإصغاء.

٨ ـ نستعمل لغة الإشارة أو الرموز (مع الكلام) لبدء الاتصال إذا كان التلميذ لا يحقق إلا تقدماً ضئيلاً في الكلام.

٩ ـ نشرك الأهل في برامج التعليم، ونناقش معهم الكلمات التي ننوي تعليمها واللغة التي سنستعملها، ونشجعهم على التحدث دوماً مع أولادهم.

١٠ ـ لا نسخر من التلاميذ ولا نضايقهم أبداً. ولا نضحك مما يقولون أو نقلّد أخطاءهم.

الفصل ١٠

مهارات القراءة وما قبلها

١٠ ـ ١ هل نعلِّم القراءة؟.. ولماذا؟.. وأي «لغة»؟

قبل أن نقرر تعليم القراءة علينا أن نأخذ في اعتبارنا ثلاثة أسئلة:

١ ـ هل **علينا** أن نعلّم القراءة؟

٢ ـ لماذا نعلّم القراءة؟

٣ ـ أي لغة وأي كتابة نعلّم؟

علينا أن نقرر، بالنسبة لكل تلميذ، هل سنحاول تعليمه القراءة **وكم من الوقت** سيستغرق ذلك؟

يستهلك تعليم القراءة الكثير من الوقت. فهل يمكن أن يكون تعليم تلاميذنا بعض المهارات الأخرى أكثر أهمية؟

هل علينا ـ مثلاً ـ أن نصرف وقتاً أطول على تطوير اللغة بحيث يكون اتصال التلاميذ أكثر سهولة؟

هل علينا أن نصرف وقتاً على الخروج من المدرسة بحيث يتعلم التلاميذ التسوّق ويتعرفون أكثر على العالم المحيط بهم؟ أم أن علينا أن نصرف الوقت على تعلّم القراءة؟

هل علينا أن نقدم مزيداً من التدريب المهني أو التدريب على التدبير المنزلي (كالطبخ وإصلاح الثياب) بحيث يتمكن التلاميذ من أن يعيشوا مستقلين إذا لزم الأمر؟

إن مهارات القراءة والكتابة يمكن أن توفر وسيلة اتصال هامة لبعض الأطفال المصابين بالشلل الدماغي أو الذين يعانون مشكلات نطق أخرى.

إننا نريد لأطفالنا أن يتعلموا أكبر قدر ممكن من المهارات التي يحتاجونها ليعيشوا حياة عادية. وتستعمل البلدان ذات النسب العالية في معرفة القراءة والكتابة إشارات عامة أصبحت شائعة تحتوي على الكلمات: «مغلق» و«ممنوع الدخول» و«للسيدات فقط» و«ممنوع التدخين»، وهي أمور قد تسبب إحراجاً لكل مَن لا يعرف قراءتها. أما في بلدان أخرى كثيرة فمثل هذه

الإشارات المكتوبة قليل جداً. والكتب القائمة على عدد محدود من المفردات عددها قليل. وتحتاج الصحف إلى مهارات قراءة تتجاوز بكثير قدرات المتخلفين عقلياً.

ومن ناحية أخرى، فإن معظم الأهل يريدون لأطفالهم أن يتعلموا القراءة إنْ أمكن. ويتمتع بعض الأطفال بالقدرة على الانتقال إلى مدرسة عادية بعد تلقي المساعدة في مدرسة متخصصة. ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى تعلّم القراءة طبعاً.

ويجب على المعلم أن يدرس قدرات واحتياجات كل طفل قبل أن يقرر هل يعلمه القراءة أم لا. وفي بعض الحالات قد يكون الأهم بالنسبة للطفل هو تعلّم **لغة محكية ثانية**. وبالنسبة لمعظم الأطفال، فقد يكون تعليمهم قراءة وكتابة أسمائهم يستحق العناء. بعد ذلك، قد يستمر هؤلاء في تعلّم قراءة وكتابة الأعداد حتى ١٠. وقليلون هم الذين يتابعون حتى تعلّم قراءة الكلمات.

وإذا ما علّمنا الأطفال المتخلفين عقلياً القراءة فالأفضل تعليمهم **لغة واحدة فقط**؛ إما لغتهم الأم «أو اللغة القومية»، أو الرسمية (في البلدان التي تتعدد فيها اللغات أو تتباين اللغات المحلية أو العامية تبايناً كبيراً). والواقع أنه من المشوِّش والمربك جداً تعليم الطفل قراءة أكثر من أبجدية مكتوبة واحدة في وقت واحد. ويزداد الأمر تشويشاً إذا كانت اللغتان تُكتبان باتجاهين متعاكسين (كالعربية والإنكليزية مثلاً)، ويتطلب ذلك عملاً هائلاً من الذاكرة. ويتعلم الطفل قراءة اللغة بسهولة أكبر بكثير إذا كان يتكلمها بسهولة.

وإذا ما تقرر - لأي سبب كان - تعليم الطفل قراءة لغة ثانية غير لغته الأم فإن تعليم القراءة يجب أن ينتظر حتى يتوفر للطفل شيء من **الطلاقة في تكلم** اللغة التي سيتعلم قراءتها. (وعلى سبيل المثال، فالأطفال الذين يتكلمون «لغة محلية» (أو عامية محلية مميزة) بوصفها لغة الاتصال الأساسية، عليهم الانتظار حتى يتمكنوا من **تكلم** العربية بشيءٍ من السهولة قبل البدء بتعلّم **قراءة العربية**).

١٠ ـ ٢ مهارات إدراكية لازمة

هناك عدة مهارات يحتاجها الطفل إذا كنا نريد أن يتعلم قراءة وكتابة أكثر من مجرد اسمه والأشكال التي تمثل الأعداد. وكثير من المهارات اللازمة في هذا المجال يبقى مفيداً في كل الأحوال ويمكن تعليمه حتى وإنْ لم يتطور الطفل كثيراً في تعلّم القراءة والكتابة. وتشمل هذه المهارات:

١ ـ التعرّف إلى الأشكال، ومطابقتها، ونسخها وتمييز التفاصيل في الصور والرسوم.

٢ ـ التنسيق بين اليد والعين، أي التحكّم الدقيق بحركات اليد.

٣ ـ القدرة على استكمال رسم صورة أو شكل غير كاملين، وعلى الاستمرار في نمط معين، وعلى تذكّر ونسخ الترتيب الذي توجد فيه سلسلة معينة من الصور والأشكال.

٤ ـ تمييز الصوت، وتذكّر ترتيب تعاقب من الأصوات أو الكلمات أو التعليمات، ونسخ بيت بسيط من الشعر بعد سماعه.

٥ ـ الذاكرة، بالنسبة للأشياء المرئية والمسموعة على حد سواء.

٦ ـ اللغة.

إن المهارات من (١) إلى (٤) هي مهارات إدراكية. وتعتمد المهارات من (١) إلى (٤) على الإدراك البصري، والمهارة (٤) على الإدراك السمعي.

● **الإدراك:** هو القدرة على ملاحظة تفاصيل ما تراه العين (أو ما تسمعه الأذن) ومقارنة الأشياء المرئية أو المسموعة، أحدها بالآخر، أو بنموذج مرسوم في الذاكرة.

قد يمتلك الطفل الذي يعاني من صعوبة في الإدراك البصري رؤية عادية في العين (ولكن من المفيد دوماً فحص عينيه عند أخصائي)، ولكن دماغه لا **يعي** أو «يدرك» ما تراه عيناه. ويمكن تدريب الطفل ليتغلب على هذه المشكلة.

وبالطريقة نفسها، في مجال الإدراك السمعي، فإن الطفل الذي لا يعاني مشكلة في أذنيه (وهذا ما يجب التأكد منه بواسطة اختصاصي أيضاً) قد يمتلك دماغاً يحتاج إلى مزيد من التدريب لكي **يعي** (أو «يدرك») معنى الصوت.

وقد يواجه بعض الأطفال مشاكل في واحدة أو أكثر من المهارات المذكورة أعلاه، ولكنه يبقى طبيعياً في المهارات الأخرى. ويحتاج أمثال هؤلاء الأطفال إلى تدريب خاص للتغلب على المشكلة. وقد يتم تحقيق تقدم سريع إذا ما حدَّد المعلم المشكلة بشكل صحيح وساعد الطفل في التغلّب عليها.

هناك تلاميذ في مدارس الأطفال المعوقين عقلياً يتعلمون كل المهارات المذكورة بسهولة. وباستطاعة هؤلاء الأطفال أن ينتقلوا مباشرة إلى مطابقة الكلمات والقراءة.

١٠ ـ ٣ تمييز الأشكال ومطابقتها ونسخها

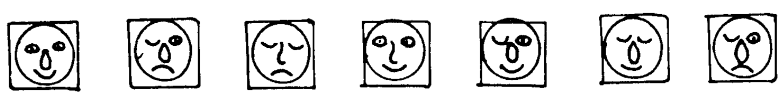
إن اللعب بالمكعبات وتركيب الصور المقطعة (صور التركيب: جيكسو) والتفرج على كتب الصور والرسم واللعب

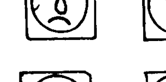
بالألوان والدهان والمعجون.. إلخ، كلها أمور تساعد التلميذ على أن يدرك **الشكل** ويتعرّف إلى ماهيته. ويمكن صنع أحاجي الصور المقطعة البسيطة بقص صور عادية إلى قطع بخطوط مستقيمة أو بشكل متعرِّج كما في الصور التركيبية المعروفة والشائعة. وإذا كانت كل حواف القطع مستقيمة يكون على الطفل أن يدرس الصورة وليس أشكال الحواف لكي يقرر موقع كل قطعة. وصور الأشخاص والوجوه والحيوانات ملائمة تماماً لهذا التدريب. ومن المستحسن الاحتفاظ أيضاً بصورة مماثلة دون تقطيعها فيستخدمها الطفل للمقارنة وهو يجمع الصورة المقطعة أو يركّبها. ويمكنه مطابقة أشكال خشبية مع الأشكال المرسومة على البطاقات نفسها.

في البداية يمكن رسم الشكل على البطاقة بخط عريض وملوّن في الداخل. وإذا طابق التلميذ الشكل بسهولة نستعمل بطاقات ذات شكل مرسوم بخط عريض ولكن من دون تلوين داخله. وإذا وجد التلميذ هذا سهلاً أيضاً يمكن استعمال أشكال مرسومة بقلم رصاص عادي. ويمكن التلميذ نفسه أن يرسم حول الأشكال الخشبية، ويلوِّن داخل الرسم، ثم يقطعه. ويمكن كذلك تلوين الرسوم التي يرسمها المعلم ثم قصها.

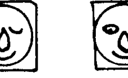
- **مطابقة الصور:** يمكن استعمال مجموعات من أزواج الصور أو الأشكال أو البطاقات في المطابقة. ويمكن قص الأشكال من ورق ملوّن يلصق على الكرتون للتقوية (بطاقات) أو إنها قد ترسم ببساطة على بطاقات في أزواج.

- **الفوارق:** ويمكن أيضاً صنع أزواج البطاقات لتعليم الطفل الفوارق الصغيرة بين الصور، حيث يكون على التلميذ أن يبحث عن أزواج متماثلة أو إنه قد يُعطى عدداً من البطاقات المتشابهة بينها اثنتان متطابقتان تماماً لكي يكتشفهما.











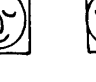


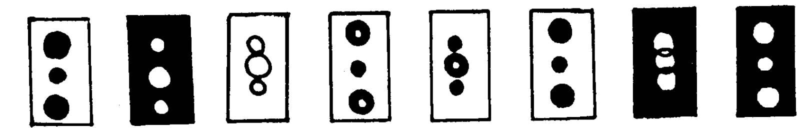






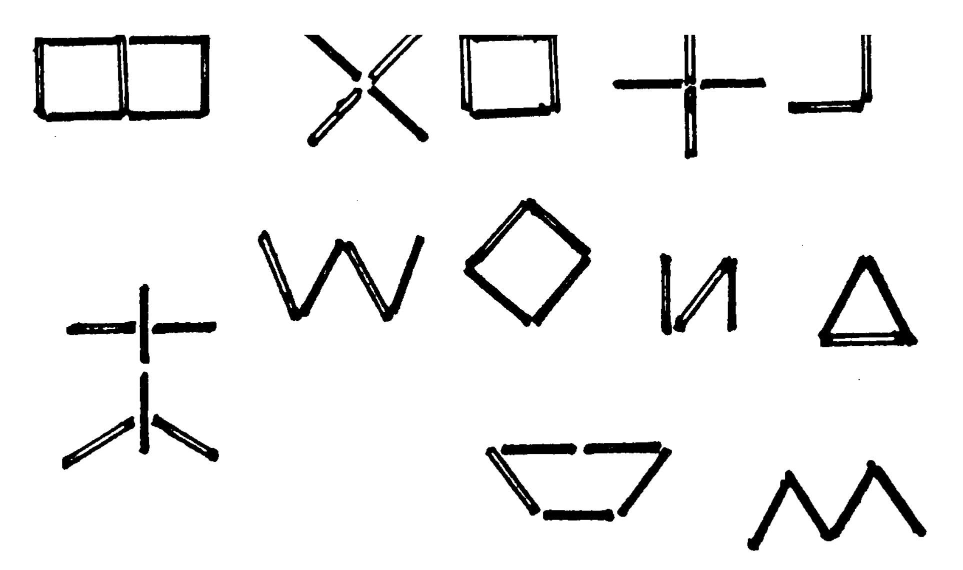




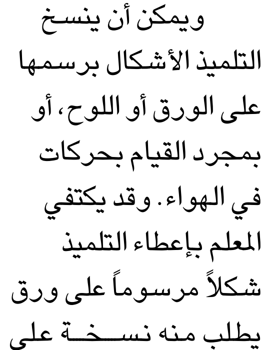
ويمكن العثور على صور الأحاجي أيضاً في المجلات العادية، حيث تظهر صورتان متماثلتان تقريباً مع بعض الفوارق القليلة بينهما. وتصلح هذه الأحاجي لتدريب التلاميذ على ملاحظة التفاصيل.

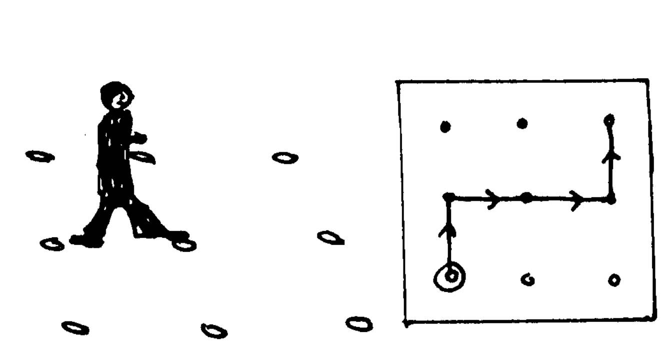
ويمكن أن يصنع مجموعات من البطاقات من عيدان كبريت الملصقة على بطاقات كرتونية:



حيث يعطى التلاميذ بعض عيدان الكبريت المستعملة التي عليهم أن ينسخوا بها شكلاً معطى لهم. **(لا تعطِ للتلاميذ عيدان كبريت غير مستعملة أبداً لأن أحدهم قد يمصها أو يشعلها)**. وإذا وجد أحد التلاميذ صعوبة في تركيب شكل معين فإن باستطاعته التدرّب على أحجية أخرى ورسوم للشكل نفسه.

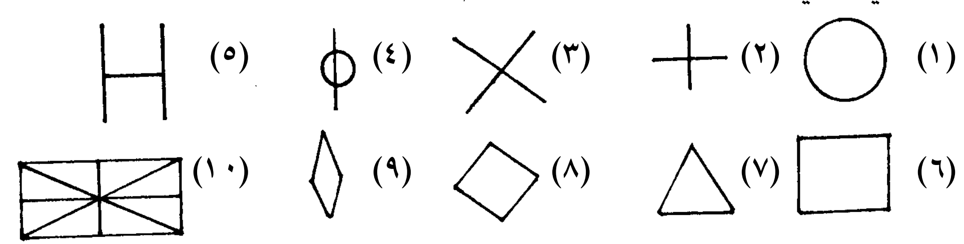
ويمكن أن ينسخ التلميذ الأشكال برسمها على الورق أو اللوح، أو بمجرد القيام بحركات في الهواء. وقد يكتفي المعلم بإعطاء التلميذ شكلاً مرسوماً على ورق يطلب منه نسخة على





اللوح، أو ان المعلم يرسم الشكل على اللوح ويطلب من الطفل نسخه على الأرض.. إلخ. كما يمكن إعطاء التلميذ بطاقة وعليها شكل مشابه لشكل آخر مرسوم على الأرض، ثم يُطلب من التلميذ أن يمشي على الأرض حسب الشكل المرسوم على البطاقة.

في ما يلي أشكال يجب على التلميذ أن يتعلم نسخها حسب تسلسل الصعوبة:



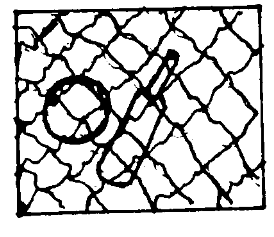
● **الشَّفّ (الكزّ):** وهو أسهل من الرسم، إذ يُنقل الرسم على ورقة شفافة. وإذا لم يكن باستطاعة التلميذ في البداية أن ينسخ شكلاً ما فإن عليه أن يحاول الشَّفّ. فهذا قد يساعد التلميذ على أن يذكر بصوت مرتفع ما يفعل، مثل: «الآن دُر حول الزاوية»، و«اقطع الخط الآخر»، «انتبه للمنحنى».. إلخ.

● **لوحة الأوتاد:** للتلميذ كذلك أن ينسخ نماذج مصنوعة من أوتاد ملونة مغروسة في لوحة الأوتاد. وإذا لم تتوفر الأوتاد واللوحة يمكن استعمال مسامير ملونة وقطع من الخشب حُفرت في ثقوبها نماذج معينة.

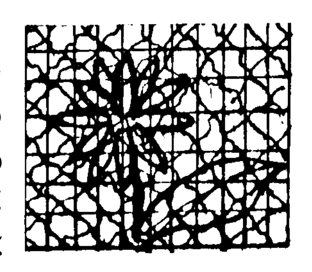
وسيتعلم التلميذ أشياء أكثر عن الأشكال إذا هو خبر **الشكل** بأكثر ما يمكن من الطرق:

- استخدام اللمس للتعرّف إلى شكل مقصوص مخبأ في كيس، إما بالإشارة إلى رسم ذلك الشكل أو بتسميته.
- نعصب عيني التلميذ ونجعله يعثر على شكل نسميه له من بين أشكال عديدة تُقدم له على صينية.
- «يرسم» المعلم شكلاً ما بإصبعه على ظهر التلميذ ثم يطلب منه أن يرسم الشكل نفسه إما على الورق أو بإصبعه في الهواء.
- «يرسم» المعلم شكلاً على ظهر التلميذ، الذي يكون عليه أن يجد الشكل بين بطاقات مقصوصة.
- تُعصب عينا التلميذ ويُعطى قلماً يمسكه، ثم يمسك المعلم بيد التلميذ ويرسم شكلاً. ويكون على التلميذ أن يتعرّف على الشكل الذي رسمه.
- يحاول التلميذ نفسه نسخ شكل أمامه من دون أن يستطيع رؤية يده.

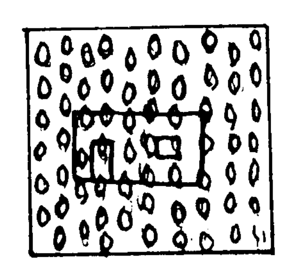
(كل هذه تدخل في إطار ما نسمّيه التدريب النفسي الحركي لتوضيح التحديد المكاني عند الطفل).

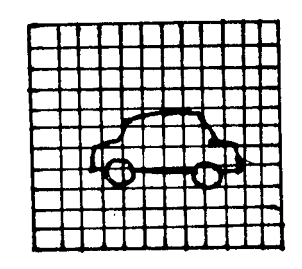


ويستطيع بعض الأطفال أن يميزوا الأشكال عندما تكون هذه مرسومة على سطح بسيط ونظيف، ولكنهم يتشوَّشون إذا وُجدت على السطح علامات أخرى. ويعجز بعض التلاميذ عن معرفة خط الحدود الفاصلة بين نهاية شكلٍ ما وبداية آخر.

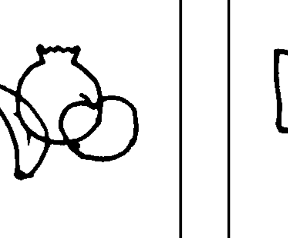


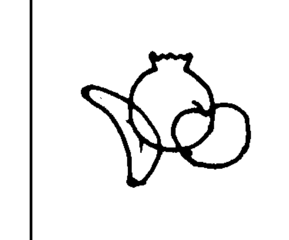
(وإذا كان التلميذ من أصحاب مشكلات **الإدراك السمعي** فإنه يعجز عن التمييز بين ما يقال له وبين الضجيج الخلفي). ويحتاج مثل هؤلاء الأطفال إلى التدريب واستعمال صور كتلك الموجودة هنا. (قد يطابق التلميذ صوراً كهذه مع صور للأشياء نفسها مرسومة على سطح نظيف كالبطاقات، أو إنه قد يلوِّن الشكل).

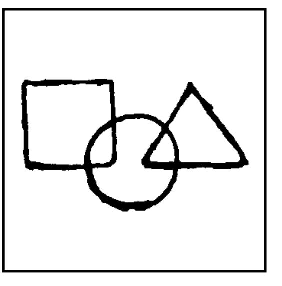




يمكن أن يرسم التلميذ بقلم تلوين حول أحد الأشكال في الرسوم التالية، ثم ينتقل إلى الشكل التالي في الرسم نفسه.. وهكذا:





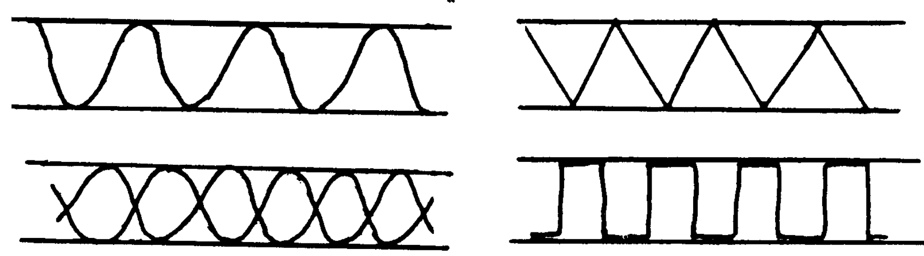


١٠ ـ ٤ التنسيق بين اليد والعين

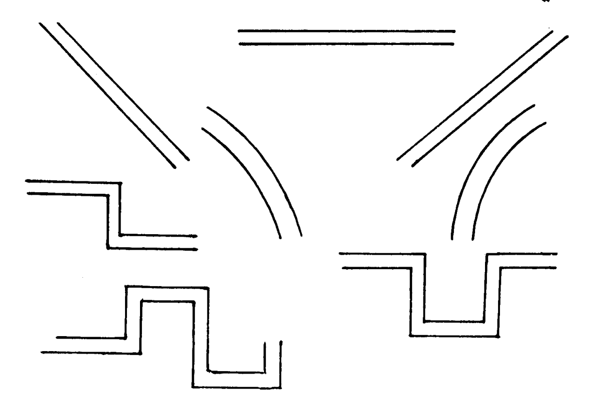
التنسيق بين اليد والعين هو القدرة على السيطرة على حركة اليد بدقة، بالاعتماد على ما يراه الانسان وما يحتاج إليه. ونحن نحتاجه للمهارات الحركية الرئيسية وللمهارات الحركية الدقيقة.

والتنسيق الجيد بين اليد والعين أمر ضروري لالتقاط الكرة، مثلاً، أو ضربها بمضرب، وكذلك للتحكم بالقلم. ولتحسين التنسيق بين اليد والعين يجب التدرّب على التقاط الكرات (أو أكياس الفاصولياء، وهي أسهل) وضربها، ودفع لعب السيارات على طرق مرسومة على الكرتون أو على الأرض، وتحريك لعب القطارات على سككها، أو تحريك الأحجار في ألعاب اللوحات (كلعبة الأفاعي والسلالم وغيرها).

ويمكن أن يرسم الطفل على نماذج بسيطة في دفتره أو على اللوح.



والتمرين الآخر المفيد للتلميذ هو رسم خطين متوازيين ثم رسم خط ثالث **بينهما**. ويجب أن تكون المسافة بين الخطين في البداية ١,٥ سم، ثم تقل تدريجياً وصولاً إلى ٠,٢ سم. ونماذج رسوم الداخل يمكن أن تشمل حركات لليد نحو الأعلى والأسفل والجانبين، وأن تكون الخطوط منحنية أو في زوايا قائمة.



يمكن رسم هذه النماذج أعلاه على الورق أو الورق المقوّى (الكرتون) أو اللوح.

في كل تمارين الورق والقلم يجب على الطفل أن يعمل باتجاه كتابة اللغة التي سيتعلم في النهاية قراءتها وكتابتها. وفي البلدان التي تستخدم الأحرف اللاتينية يكون على الأطفال أن يعملوا من اليسار إلى اليمين، أما في الأقطار التي تستعمل الأحرف العربية فمن اليمين إلى اليسار.

وبعض الأطفال يتحدثون إلى أنفسهم أثناء التمارين، مثل قول: «انتبه، لفوق، لتحت، حوله، عدّ، توقف.. إلخ»، وهذا قد يساعدهم.

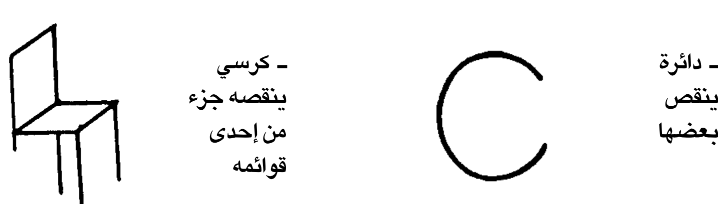
ويُحبذ جعل التلميذ يرسم بعض الرسوم واقفاً أمام اللوح، بطريقة تجعله يحرك ذراعه عبر خط الوسط (وهو خط وهمي يمر في منتصف جسمه). وبهذا يكون على التلميذ الذي يستعمل يده اليمنى أن يصل بيده حتى الجانب الأيسر من جسمه، أما التلميذ الذي يستعمل يده اليسرى فيجب أن يصل بها حتى الجانب الأيمن من جسمه. ويفقد معظم الأطفال شيئاً من تحكّمهم بحركات اليد بعد عبورها خط الوسط. وهذا ما يجب التدرّب عليه. ويمكن رمي الكرة إلى الجهة «الخطأ» للطفل كي يحاول إمساكها بعد عبور يده إلى تلك الجهة.

ويجب أن نسمح للطفل باستخدام اليد التي يفضلها أو اليد الأقوى. **ولا تجوز معاقبة أي تلميذ أبداً لأنه يكتب بيده اليسرى، ولا يجوز منعه من ذلك على الإطلاق.** ويستحسن القيام بتمرين اليد الأضعف بين الحين والآخر (كالتمرين على تمييز الشكل باللمس أو رسم الأشكال باليد في الهواء)، أما أعمال الرسم فيجب أن تتم باليد التي يفضلها الطفل.

ويجد بعض الأطفال صعوبة في تعلّم القراءة لمجرد أن أعينهم غير مدربة على متابعة سطر من الكتابة بثبات في اتجاه واحد. وتساعد التمرينات الواردة أعلاه مثل هذا الطفل على أن يفعل ذلك.

١٠ ـ ٥ الإكمال والتعاقب (التتابع)

● **الإكمال:** إن إحدى المهارات المتعلقة بتعلّم القراءة تتلخص في إكمال رسم غير مستكمل لصورة أو شكل. مثلاً:



ويمكن إعطاء التلميذ رسماً يسهل عليه تمييزه، ليكمله، أو قد نعطيه رسمين أحدهما كامل والآخر ينقص بعضه لـ «جعلهما متماثلين».

- **تمييز الأشكال ومتابعة الأنماط (تمارين ايقاعية / الترتيب ـ التراتب):**

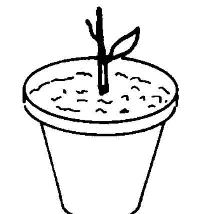
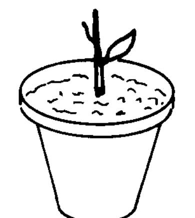
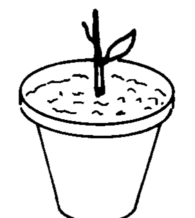
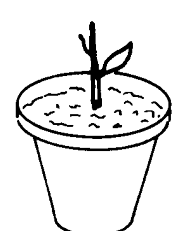
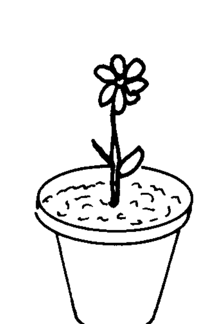
يكتب المعلم أول تعاقبين أو ثلاثة ويملأ التلميذ سطراً أو صفحة كاملة بالنمط نفسه.

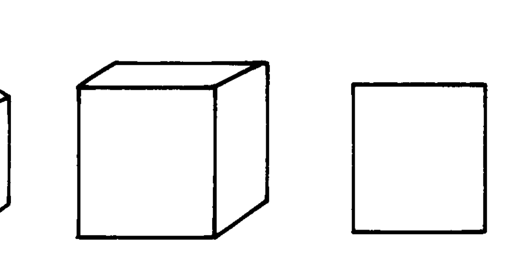
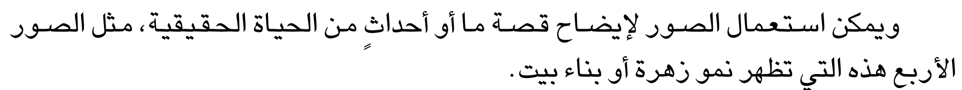
ويمكن أن تُستكمل الأنماط كذلك بأوتاد ولوحة أوتاد فيها أنماط متتابعة من الأوتاد الملونة، مثل الأوتاد الحمراء ـ الصفراء ـ الحمراء ـ الصفراء.. أو: الزرقاء ـ البيضاء ـ الزرقاء ـ البيضاء.. أو استعمال عقد الخرز الملوّن.. إلخ.

- **التعاقب:** وهذا يعني أن يتذكر التلميذ الترتيب الصحيح للأشياء أو التسلسل الذي تحصل به الأمور. مثلاً: يجب أن تكون أحرف كلمة معينة بالترتيب نفسه دوماً. فإذا اختلف هذا الترتيب أصبحت الكلمة كلمة أخرى أو شيئاً لا معنى له.

نستخدم بطاقات الصور لتعليم الأطفال وضع الأشياء بتعاقبها ـ أو تسلسلها ـ الصحيح. نضع بطاقتين عليهما صورتان مختلفتان، جنباً إلى جنب، بحيث يستطيع الطفل رؤية الصورتين. وبعد أن ينظر الطفل إليهما، نقلبهما (دون تغيير مكانيهما) أو نغطيهما. ثم نعطي الطفل صورتين مماثلتين ونطلب منه أن يضعهما بالترتيب أو التعاقب نفسه الذي للصورتين المغطاتين. وبعد أن يفعل الطفل ذلك يكون بإمكانه التأكد من أنه وضعهما في المكان الصحيح. ثم نزيد عدد البطاقات إلى ٣ وصولاً إلى ٦ بطاقات. وعندما يتمكن الطفل من تذكر ٦ صور ووضعها في التعاقب الصحيح نتحول إلى استعمال بطاقات عليها أشكال مرسومة (كالدائرة والمربع.. إلخ).

ومن مهارات التعاقب ما له علاقة بتذكّر **الترتيب الزمني** للأحداث.

ويمكن استعمال الصور لإيضاح قصة ما أو أحداثٍ من الحياة الحقيقية، مثل الصور الأربع هذه التي تظهر نمو زهرة أو بناء بيت.

أمثلة أخرى: ٦ صور لتحضير وجبة طعام، ٦ صور لبناء بيت.. إلخ. على التلميذ أن يضع الصور حسب التسلسل الصحيح لحصول الأحداث.

١٠ ـ ٦ تمييز الصوت

يتعلم التلميذ في سياق تعلمه القراءة أنه يمكن تمثيل الأصوات بأحرف. ويجب على التلميذ أن يدرك الفوارق بين الأصوات لكي يفهم أن الأصوات المختلفة تتمثل بأحرف مختلفة.

ولتعزيز عملية التعليم هذه يلعب التلميذ ألعاباً يفكر فيها بكلمات تبدأ بأصوات (أحرف مختلفة. مثل:

كلمات تبدأ بالحرف «ب»؟

كلمات تبدأ بالحرف «ك»؟

كلمات تبدأ بالحرف «م»؟

في البداية، يعرض المعلم على التلاميذ مجموعة مختارة من الأشياء في صينية، وأن يطلب منهم أن يذكروا الأشياء التي تبدأ بالحرف «د».. إلخ. ويمكن أن يقدم المعلم الأمر على شكل أحاجي. مثلاً: «ما هو الشيء الذي يبدأ بحرف «س» ونستطيع ركوبه؟»، أو «ما هو الشيء الذي يبدأ بحرف «ع» ويغرّد على الأشجار؟».



وبعد أن يعتاد التلاميذ هذا يمكن أن نطلب منهم ذكر اسم أي من الأشياء الموجودة في الصف (أو التي رأوها في الطريق.. إلخ) ويبدأ بحرف معين.

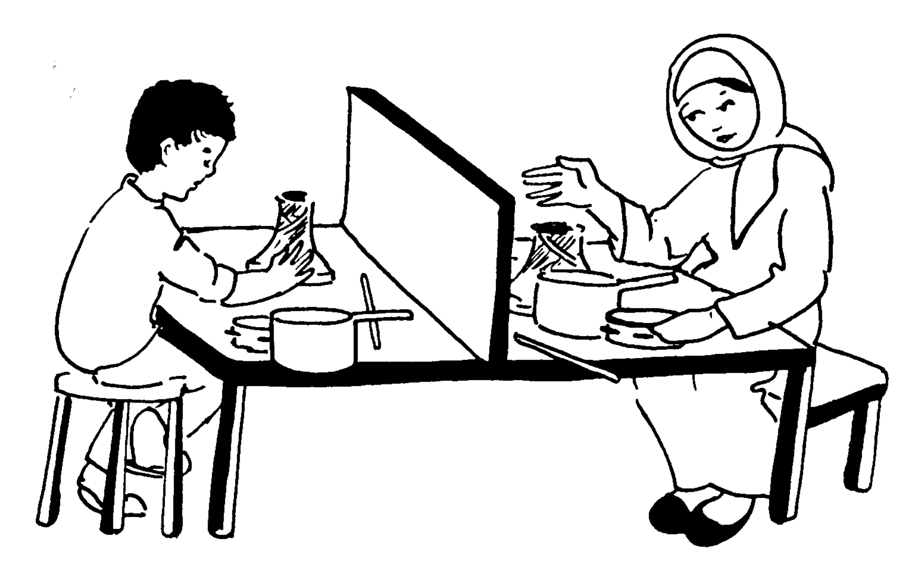
ويمكن أن نعرض على الأطفال حرف الأبجدية الممثل للصوت. وإذا كان الصوت ممثلاً بأكثر من حرف واحد فإننا نعرض

الحرف الأكثر شيوعاً ولكننا نقبل أي كلمة قد يقدمها التلاميذ وتُكتب بالحرف الآخر. وهناك أمثلة عن ذلك في لغات أخرى غير العربية، مثلاً: C و K بالانكليزية.

ويحتاج أطفال كثيرون إلى بعض التمارين التمهيدية قبل أن يصبحوا قادرين على لعب ألعاب الأصوات والحروف والألفاظ.

وسيتمتع التلاميذ بالاستماع إلى أشرطة تسجيل لأصوات شائعة ومعروفة (مثل خرير الماء وإغلاق الباب وعطاس رجل وتشغيل محرك سيارة ووقع حوافر الجواد.. إلخ) للتعرّف إلى الأصوات المختلفة. ويكون عليهم إما أن يسمّوا مصدر الصوت أو أن يدلّوا على صورته.

وبطريقة مشابهة، يمكن استخدام مجموعتين من الأدوات الموسيقية البسيطة تكون إحداهما مع المعلم ومخفية عن ناظري التلميذ، والأخرى مع التلميذ. يصدر المعلم أصواتاً بأدواته، ويكون على التلميذ كلما سمع صوتاً أن يشير إلى الأداة التي تصدرها ضمن مجموعته أو أن يمسك بها.



ويمكن تقليد أصوات الحيوانات أيضاً فيشير التلميذ إلى صورة الحيوان الذي يصدر هذا الصوت عادة.

- **الايقاع:** يشكّل الإصغاء إلى الايقاعات المختلفة وتقليدها تمريناً مفيداً وممتعاً. ينقر المعلم على الطاولة أو يصفق بيديه إيقاعاً معيناً، فينضم إليه التلميذ مصفقاً أو ناقراً أو قد يرسم علامات على الورق ترافق الإيقاع الزمني. ومن المفيد للطفل أحياناً أن ينقر بيده الأقوى مرة، وبيده الأضعف مرة أخرى، أو بالاثنتين معاً.

تذكُّر ترتيب الأصوات: يمكن إعطاء التلميذ لائحة بأسماء عليه أن يكررها بالترتيب. ويمكن إعطاؤه سلسلة من الأوامر السهلة والمعقّدة تدريجياً التي عليه أن ينفذها بالترتيب. ويمكن أن يُطلب من التلميذ أن يعيد علينا قصة سمعها، بكلماته الخاصة، شرط أن يكون ترتيب الأحداث صحيحاً.

١٠ ـ ٧ الذاكرة

تقسم الذاكرة إلى نوعين: ذاكرة **طويلة الأمد**، وذاكرة **قصيرة الأمد.** وتغطي الذاكرة قصيرة الأمد فترة تمتد من بضع ثوان إلى بضع دقائق. أما الذاكرة طويلة الأمد فتخص كل ما هو أطول من ذلك زمنياً. وهناك أيضاً **الذاكرة البصرية** (للأشياء التي تُرى) **والذاكرة السمعية** (للأصوات التي تُسمع).

> **عند العمل على تمارين الذاكرة:**
> **من المهم جداً تقديم الكثير من التشجيع والدعم للتلميذ لكي لا يشعر بالملل والإحباط**

إن تذكّر الأشياء المألوفة أسهل من تذكّر الأشياء الغريبة. وتعلُّم بيت شعر باللغة الأم (أو العامية السائدة)(*) أسهل بكثير من تعلّم سطر بلغة غير معروفة. وأيضاً: إن تعلّم نسخ كلمة باللغة الأم أسهل من تعلّم نسخ كلمة بحروف غير مألوفة. لهذا، يجب على التلاميذ أن يكتسبوا ما أمكن من الخبرة بالأشياء التي سيحتاجون إلى تذكرها. مثلاً: نصنع أحاجي على شكل الأعداد والأحرف، أو نقصّ أحرفاً من ورق الزجاج لكي يتلمسها الأطفال ويستعملوها.. إلخ.

إن على الطفل الذي يعاني مشاكل في الذاكرة أن يمارس التمارين المذكورة آنفاً بحيث تصبح الأشكال مألوفة أكثر. وتشبه تمارين الذاكرة قصيرة الأمد تمارين «نسخ الأشكال»، المذكورة آنفاً. وعندما يتمكن التلميذ من نسخ شكل مرسوم أو شكل عود كبريت، نجعل التلميذ يرى الشكل لخمس ثوانٍ فقط ثم نخفيه. ويكون على التلميذ أن ينسخه عن الذاكرة. وكذلك، تبقى تمارين التعاقب الواردة في هذا القسم مفيدة في تدريب الذاكرة البصرية.

- **ألعاب الذاكرة:** يرى التلميذ لبرهة بطاقتي صور أو أكثر، (سيارة وكرة مثلاً)، ثم نقلب البطاقتين ونسأل التلميذ عن البطاقة التي تمثل السيارة. ويمكن أن يعرض المعلم على التلميذ تعاقباً من بطاقات الصور، ثم يغطيها ويجعل التلميذ يعرض التعاقب من الصور باستخدام مجموعة أخرى. ثم يكشف المجموعة الأولى ويقارن النتيجة.

(*) **مشكلة «العامية» و«الفصحى» موجودة في لغات كثيرة، وهي تستدعي تجارب وابتكارات ملائمة محلياً (المراجع).**

* يمكن أن تعرض على التلميذ صينية عليها أشياء عديدة. ثم تُبعد الصينية ويؤخذ منها شيء واحد وتُعرض مجدداً على التلميذ، ويطلب منه تسمية الشيء الناقص. فإذا كانت إجابة التلميذ صحيحة يزيد المعلم عدد الأشياء على الصينية والأشياء التي يخفيها منها. أما الخيار البديل فهو أن نضع عدة أشياء على الصينية ونعرضها على التلميذ لمدة عشر ثوان، ثم نخفيها عن ناظريه ويكون عليه أن يسمّي الأشياء التي رآها.

* ويمكن لتلميذين (أو أكثر) أن يلعبا لعبة توضع فيها مجموعة من أزواج بطاقات الصور على الطاولة مقلوبة بعد أن يراها التلميذان. ويبدأ التلميذان، واحداً بعد الآخر، باختيار بطاقتين محاولين اختيار الأزواج. وإذا عثر أحد التلاميذ على زوجين من البطاقات فإنه يحتفظ بهما. والرابح هو من يجمع أكبر عدد من البطاقات في النهاية.

● **الذاكرة السمعية:** يُطلب من التلميذ تكرار سلسلة قصيرة من الكلمات أو الأعداد أو التعليمات بترتيبها الصحيح. ثم نطيل السلسلة. ويمكن كذلك استعمال الموسيقى والأغاني في هذا التمرين.

● **الذاكرة طويلة الأمد:** غالباً ما تتحسن هذه الذاكرة مع تحسن الذاكرة قصيرة الأمد. وإن لم يتحقق ذلك فعلى المعلم أن يكون صبوراً جداً وواسع الخيال. ويجب التدرّب على الكلمات التي على الطفل أن يتذكرها ـ مثل تعلّم الأعداد ـ وتكرارها، ولكن **دون أن يمل التلميذ أو يشعر بالإحباط.** وعلى المعلم أن يُظهر اهتماماً متواصلاً بمثل هذا العمل وأن يتابع إطراء التلميذ في أثناء قيامه به. وإذا ما شعر التلميذ أن المعلم يجد هذا العمل مملاً وغير مجدٍ فإنه سيجده مملاً كذلك ولن يحقق أي تقدم.

عندما تبدأ الذاكرة طويلة الأمد بالتحسن بعد الكثير من التدريب فإنها يمكن أن تقوى بسرعة. ولقد احتاج طفل يعاني من مشاكل الذاكرة البصرية طويلة الأمد إلى ١٢ شهراً ليتعلم الأرقام من ١ إلى ١٠، وبعد ذلك فقط بدأ يتعلم الأبجدية والقراءة. ولم تمض ستة أشهر إلا وصار يستطيع قراءة ٨٠ كلمة بلغة الأوردو، ثم انتقل إلى مدرسة عادية حيث حقق نجاحاً باهراً على الرغم من أنه احتاج إلى الكثير من العمل المعتمد على الذاكرة.

١٠ ـ ٨ اللغة

لقد بحثنا مسألة تعليم اللغة في فصول سابقة. وقد يتمكن الطفل ذو القدرة اللغوية المحدودة من قراءة أو كتابة كلمات قليلة (الواقع أن القراءة قد تشكل عاملاً مساعداً على تعلّم الكلام بالنسبة لبعض التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات لغوية). ولكن، ولكي يتعلم التلميذ القراءة **بسهولة** فإن ملكة اللغة متطورة يجب أن تكون عنده إلى المهارات أو القدرات التالية:

- القدرة على الاستمتاع بالإصغاء إلى القصص، وأن يكون قادراً على سردها، عارضاً الأحداث بترتيب صحيح (إلا إذا كان يعاني من خللاً جسدياً يمنعه من النطق الصحيح).
- القدرة على التحدث عن الصور، وعما حصل فأدى إلى الوضع الذي يراه في الصورة، وعما يُحتمل أن يحصل بعد ذلك.
- القدرة على التحدث بسهولة عما رآه بنفسه، أو فعله أو سمعه.
- القدرة على استعمال جمل كاملة في المحادثة العادية.
- القدرة على إدراك الأصوات وعلى لعب الألعاب الإيقاعية.. إلخ.
- القدرة على الإصغاء للتعليمات وتنفيذها.

يمكن مساعدة بعض التلاميذ الذين يتمتعون بمهارات إدراك وذاكرة جيدة على تحسين مهاراتهم اللغوية بواسطة برنامج للقراءة مدروس بعناية. ويمكن نقل التلاميذ إلى قراءة جمل أعقد بكثير من الجمل التي يستعملون، على ألا تكون شديدة الصعوبة إلى حد أن تستحيل على فهمهم.

ويمكن إدخال جمل مؤلفة من كلمتين، ثم من ثلاث كلمات، ثم إدخال كلمات مثل له، لها، لي، في، فوق، تحت، إلى، من، مع.. إلخ. ويمكن إدخال جمل أكثر تعقيداً بشكل تدريجي، شرط ألا تكون متقدمة أكثر من خطوة واحدة عما يستعمله التلميذ في محادثته عادة.

وعلى المعلم، في العادة، صياغة مادة القراءة وأوراق العمل والبطاقات والكتب لكي تلائم احتياجات واهتمامات التلميذ الفردية.

١٠ ـ ٩ البدء بالقراءة

● **إسمي:** كما أشرنا سابقاً فإن الكلمة الأولى التي على الطفل أن يتعلم قراءتها وكتابتها هي اسمه. ولا يحتاج الطفل إلى تعلّم الأبجدية كاملة من أجل ذلك. حتى التلاميذ ذوي التخلف الحاد يمكنهم ـ إلى درجةٍ ما ـ أن يتعلموا معرفة أسمائهم.

فيما بعد، يكون على التلميذ أن يتعلم تمييز الأعداد من ١ إلى ١٠ ومتابعتها، ثم نسخها. (قد لا يكون الطفل قادراً على العدّ في هذه المرحلة ولكن قراءة الأعداد ستمكّنه من استعمال النقود وقراءة أرقام المباني في البلدة وأرقام الباصات في المدن). وعندما يتمكن التلميذ من تمييز وكتابة الأعداد واسمه، يمكنه أن يبدأ متابعة الأبجدية ونسخها. ويمكن توزيع بطاقات تحمل أسماء الأشياء الموجودة في أنحاء الصف (الفصل)، وفي أماكنها الصحيحة، بينما يُعطى التلميذ بطاقة مطابقة ويُطلب منه أن يعثر على البطاقة المماثلة لبطاقته. مثلاً: نعلّق بطاقة

«نافذة» على النافذة، ونضع بطاقة «طاولة» على الطاولة.. إلخ. والواقع أن التلميذ لن «يقرأ» الكلمة **فعلاً** ولكنه سيميز الشكل ويبدأ بإدراك أن العلامات الموجودة على الورق تمثل كلمات، وأن الكلمات تمثل أشياء.

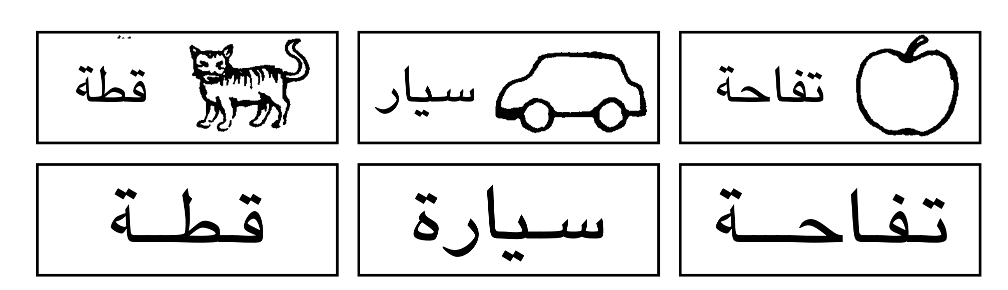
١٠ ـ ١٠ طريقتان لتعليم القراءة

● **طريقة «أنظر وقُلْ» (أو «أنظر وألفُظ»)**

يمكن تعليم التلاميذ تمييز أسمائهم المكتوبة ومطابقة أزواج بطاقات الكلمات التي تكون إحداها مثبتة على الشيء الذي تحمل اسمه. وعند قراءة هذه الكلمات ينظر التلميذ إلى **شكل الكلمة بكاملها**، دون أن يفككها إلى أحرف مختلفة.

بهذه الطريقة يتعلم بعض الأطفال المتخلفين عقلياً تمييز الكلمات بسرعة حتى عندما يكون استعمالهم اللغة محدوداً إلى حد ما (كاستعمال حوالي ٥٠ كلمة نطقاً أو بالاشارة). وبشكل أخص، فإن بعض الأطفال الذين يعانون من تناذر «داوْن» (المنغولية) كانوا من الناجحين، وخصوصاً إذا بدأ برنامجهم وهم في سن تتراوح بين سنتين وأربع سنوات. ولكن أطفالاً آخرين ـ وذكاء بعضهم قريب من الطبيعي ـ يجدون القراءة بهذه الطريقة صعبة جداً. ويحتاج هؤلاء قبل تحقيق أي تقدم إلى التدرّب على تمارين إدراك تُعطى لهم طوال أشهر أو حتى سنوات (يحتاج هذا المجال إلى الكثير من الدقة).

إن السبيل الوحيد إلى معرفة ما إذا كان التلميذ سينجح في طريقة «أنظر وقُلْ» هو أن نجربها. ويمكن إدخال مزيد من الكلمات إلى بطاقات الصور بحيث يطابق التلميذ بطاقة تحمل الكلمة المكتوبة مع بطاقة تحمل الكلمة والصورة:



إن كلمتين مثل «جَمَلْ» و«حَمَلْ» أو «قرد» و«فرد» تتشابهان كثيراً في اللغة العربية، ويجب **عدم** إدخال الكلمتين معاً في برنامج المبتدئين بهذه الطريقة. وعندما يصبح التلميذ قادراً على قراءة ما لا يقل عن ٥٠ كلمة بسهولة يمكن استخدام مثل هذه الأزواج المتشابهة بهدف «البحث عن الفارق».

في البداية، يكفي إدخال كلمتين جديدتين كل مرة بطريقة «أنظر وقُلْ». ويجب عدم إدخال مزيد من الكلمات إلى أن يتمكن التلميذ من معرفة كل الكلمات السابقة وتذكّرها تماماً.

وعلى المعلم أن يتنبه كثيراً عند كتابته كلمات لتلميذ مبتدىء بالقراءة. فشكل الكتابة يجب أن يكون بسيطاً وثابتاً لا متغيّراً، وأن يكون الخط هو نفسه دوماً.

يستمتع التلاميذ باستخدام هذه الطريقة لتعلّم القراءة إذا ما «كتب» كل تلميذ كتاب قراءته الأول بمساعدة المعلم. ويجب أن يتألف مثل هذا «الكتاب» من جمل بسيطة مؤلفة من كلمات سهلة وقصيرة. وعلى الطفل أن يخبر المعلم بما يريد كتابته، مثلاً:

إسمي...

أعيش في...

إسم أبي...

عندي... إخوة... أخوات

إسم أخي الأكبر...

ويمكن أن يرسم الطفل بنفسه صورةً على كل صفحة تتفق مع إحدى الجمل المكتوبة أو اثنتين منها.

وقد يفضل بعض التلاميذ تأليف قصة يكتبها المعلم لهم، ثم يقوم التلميذ أو المعلم، برسم صورة إيضاحية لها.

إن طريقة «أُنظر وقُلْ»، هي أسهل الطرق لتعلّم قراءة عدد محدود من الكلمات بالنسبة لبعض التلاميذ. ولكن من الصعب على التلاميذ المتخلفين عقلياً أن يتعلموا قراءة عدد أكبر من الكلمات باستخدام هذه الطريقة إلا إذا كانت ذاكرتهم جيدة جداً.

● **طريقة التهجئة الصوتية:**

تقوم الطريقة الثانية لتعليم القراءة على تجزئة الكلمة إلى الأحرف التي تتألف منها. ويتعلم التلميذ الصوت الذي يمثله كل حرف وكيفية اجتماع الأصوات لتكوين كلمة.

وأسهل على التلميذ بكثير أن يتعلم الصوت الذي يمثله ذلك الحرف بدلاً من اسم ذلك الحرف، كأن نقول بالعربية «آه، بَه، تَه.. سَه...» بدلاً من «ألف، باء، تاء.. سين..» (أو بالانكليزية: "aah, ba, ca" بدلاً من: "ay, bee, cee").

ومع ذلك، فإذا كنا نريد أن نعلّم بهذه الطريقة فيجب أن يوافق أهل التلميذ على التعاون، إذ من المشوِّش للتلميذ أن يتعلم في المدرسة **«الأصوات»** التي تمثلها الأحرف إذا كان الأهل في البيت يتوقعون منه أن يلفظ «أسماء» **الأحرف الأبجدية** بالطريقة التقليدية.

ينبغي تعريف التلميذ بالأحرف ببطء، وبما لا يتجاوز ثلاثة أحرف أو أربعة في البداية. وبعد أن يتعلم الطفل، ويستعمل كلمات مؤلفة من هذه الأحرف القليلة، يمكننا أن نضيف حرفين جديدين، أو ثلاثة، كل مرة. ويجب أن تكون الأحرف التي يراها الطفل أولاً من بين الأحرف الأكثر شيوعاً في الاستعمال، مع الإبقاء على الأحرف الأقل استعمالاً حتى وقت متأخر. ويجب عدم محاولة تعليم الطفل حرفين شديدي التشابه في آنٍ واحد (مثل «ت» و«ث» أو «س» و«ش» أو «ف» و«ق».. إلخ).

والتلميذ الذي يتعلم القراءة بهذه الطريقة يجب ألا يكتفي بقراءة الكلمات من الصفحة وحسب، بل إن على المعلم أن يحضِّر أيضاً «بطاقات كلمات» مع كل كلمة أو مجموعة من الأحرف على بطاقة. فقد يتعلم التلاميذ ترتيب الكلمات على الصفحة **عن ظهر قلب** (أي بصماً أو صمّاً) ويبقون عاجزين عن **قراءتها**. أما البطاقات فيمكن وضعها بترتيب مختلف كل مرة، مما يفرض على التلاميذ التحديق فيها وقراءتها فعلاً.

ويجب عدم البدء بصفحة جديدة وأحرف جديدة إلا بعد أن يكون التلميذ قد صار يعرف كل كلمة في الصفحة السابقة، سواء كان يقرأ من البطاقات أو من الكتاب. ويجب أن يتعلم التلميذ أيضاً كتابة الأحرف والكلمات في الوقت نفسه الذي يتعلم فيه قراءتها، إلا إذا منعه عن ذلك إعاقة جسدية ما.

ويكون على معظم الأطفال المتخلفين عقلياً والذين سيتعلمون القراءة أن يتعلموا بواسطة طريقة «أُنظر وقُلْ» تمييز أسمائهم وأسماء حوالي عشرين شيئاً عاماً (بما فيها الأشياء التي ستُرى على لوح الإشارة إذا كان ذلك مناسباً). بعد ذلك، يُستحسن البدء بطريقة التهجئة الصوتية تجنباً للإرهاق في عمل الذاكرة.

ومع ذلك، يعجز بعض التلاميذ عن التعلّم بطريقة «أُنظر وقُلْ»، ولكنهم **يستطيعون** التعلّم والقراءة باستخدام طريقة «التهجئة الصوتية». بالمقابل، تبدو هذه الطريقة الأخيرة صعبة جداً، بالنسبة للآخرين. ومع ذلك فإنهم يستطيعون أن يبنوا، ببطء، مخزوناً من الكلمات المقروءة يتألف من بضع مئات من الكلمات بطريقة «أنظر وقُلْ». وعلى المعلم أن يلجأ إلى الطريقة الأكثر ملاءمة بالنسبة لكل طفل على حدة.

(تتضح فائدة طريقة التهجئة الصوتية في القسم التالي عندما نتحدث عن **الكتابة**).

١٠ ـ ١١ الكتابة

ينظر الطفل الذي يتعلم القراءة بطريقة (أنظر وقُلْ) إلى شكل الكلمة كاملاً. ويتم اختيار الكلمات الأولى التي يتعلم التلميذ قراءتها بهذه الطريقة لتبدو مختلفة إحداها عن الأخرى

فيتمكن المبتدىء من أن يفرّق بينهما بسهولة. ولا نقصد بهذا أن يتعلم الطفل كتابة كل كلمة يتعلم قراءتها، إذ سيكون من الصعب عليه أن يفعل ذلك لأنه لم يتعلم تفكيك الكلمة إلى الأجزاء التي تتألف منها (أحرف أو مجموعات أحرف). ويتم تعلّم كل كلمة بشكل منفصل كما لو لم يكن لشكلها أي علاقة بالكلمات الأخرى.

ومن ناحية أخرى، فإن الطفل الذي يتعلم بطريقة «التهجئة الصوتية» يتعلم تمييز الأحرف المفردة. وبالتالي، فإنه عندما يقرأ الطفل كلمة جديدة أو حرفاً جديداً يمكنه أيضاً التدرّب على كتابته. وبهذا يتم تعلّم القراءة والكتابة في آنٍ معاً بحد أدنى من الصعوبة.

١٠ ـ ١٢ معرفة القراءة والكتابة

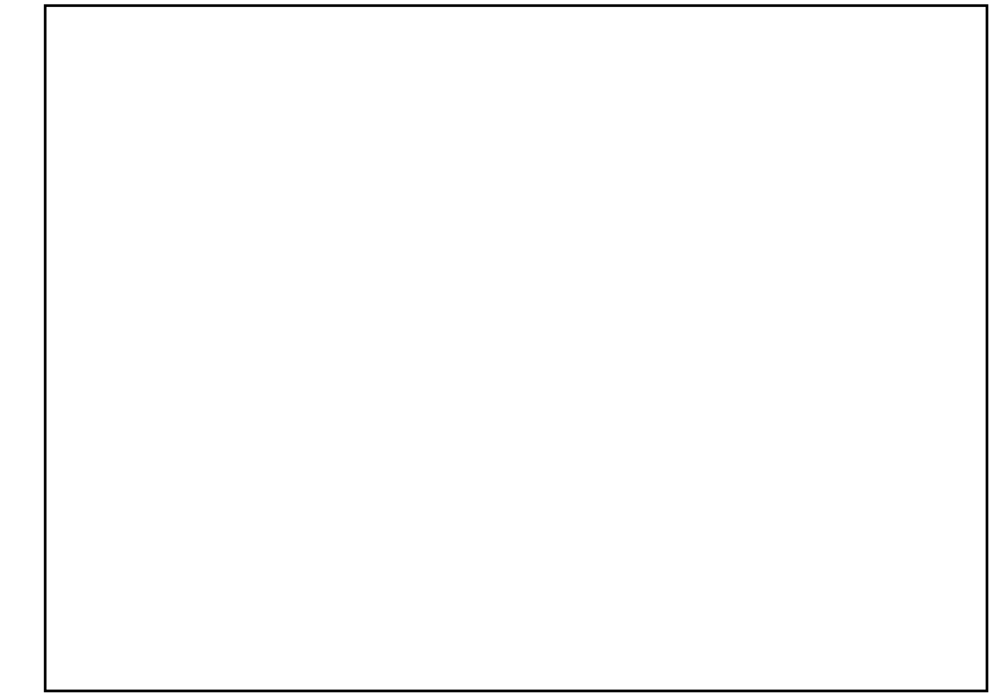
للطفل غير القادر على الكلام:

إذا لم يكن باستطاعة الطفل أن يتكلم لسبب جسدي ما (كالشلل الدماغي مثلاً) تصبح القراءة والكتابة وسيلة هامة للاتصال بالنسبة له.

ويبدأ الطفل، في هذه الحالة، بمطابقة الكلمات، ثم يطابق بطاقات الكلمات مع الصور أو الأشياء.

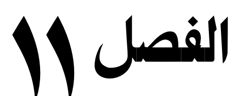


ويمكن كتابة الكلمات على لوح صغير يُحفظ دوماً بمتناول اليد بحيث يستطيع الطفل أن يشير إليها عند الحاجة، أو يمكنه أن يأخذ مجموعة من بطاقات الكلمات لتكوين جمل تؤمن اتصاله بالآخرين. وفي وقت لاحق يتعلم التلميذ التهجئة. وإذا لم يكن تحكّمه بجسده كافياً لتعلّم الكتابة فإنه سيكون قادراً على تهجئة الكلمات على لوح أحرف، أو إنه قد يتعلّم الكتابة على الآلة الكاتبة.



مركز الأونروا للتأهيل المجتمعي ـ لبنان (الأونروا)

الفصل



العدّ والحساب

١١ ـ ١ العدّ

إذا كان التلميذ يفهم العدّ حقاً فإنه لن يجد صعوبة في تعلّم أسس الحساب عندما نعلّمه إياها بالشكل المناسب.

ولكن، ماذا نعني **بالعدّ**؟

إن العدّ أكثر بكثير من عملية ترداد للأعداد: «واحد، اثنان، ثلاثة... عشرة». والواقع أن ترداد أسماء هذه الأعداد عبارة عن **مهارة نطق وذاكرة،** مثل إلقاء الشعر، وليس له بالضرورة أي معنى بالنسبة للتلميذ. والعدّ يعني أكثر بكثير من القدرة على تمييز الأرقام: ١، ٢، ٣، ٤... وصولاً إلى ١٠. فهذه **مهارة قراءة**. أما العدّ فهو معرفة القيمة العددية.

ما نعنيه بالعدّ هو أنه لو عرضت على التلميذ، مثلاً، لعب سيارات وبعض الكرات فسيتمكن من القول أن العدد هو نفسه في الحالتين، وأن العدد هو «ثلاثة». ثم إذا أرينا التلميذ نفسه أربعة فناجين فإن عليه أن يستطيع القول أن هنالك فناجين أكثر من السيارات أو الكرات، ونسمّي هذا العدد «أربعة».

وعندما يستطيع التلميذ فعل ذلك فإنه يعدّ.

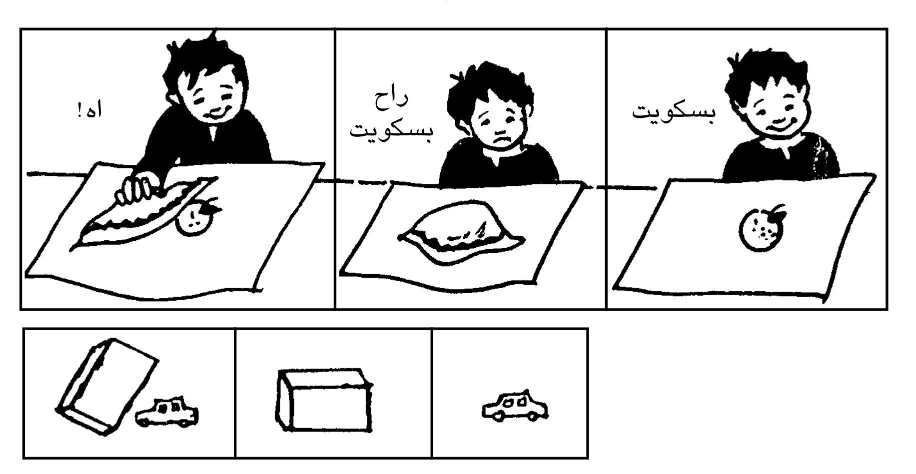
علينا أن نتّبع تعاقباً تطورياً متشدداً عندما نعلّم تلاميذنا العدّ. والواقع أن كل مهارة تعتمد على تعلّم المهارة السابقة. **وترداد الأعداد** يحصل عادة عند الطفل وهو في حوالي الثالثة من عمره. ولكنه في الواقع **لا يدرك مفهوم العدّ** حتى يبلغ السادسة. وكثيراً ما يحصل أن يُطلب من التلاميذ في المدرسة أن يستعملوا الأعداد قبل أن يكونوا جاهزين لها. ونتيجة لذلك، فإن تلاميذاً كثيرين من أصحاب القدرات العادية يشعرون بأنهم لن يفهموا الرياضيات (الحساب) أبداً كما يجب.

١١ ـ ٢ أدوات العدّ والأعداد

كما أوضحنا في القسم «٤ ـ ٧» فإن الأطفال المتخلفين عقلياً يجدون صعوبة في «التعميم». لهذا يكون عليهم استعمال تنوّع كبير من الأدوات في كل مرحلة من مراحل التعلّم بحيث يتم تعلّم المهارات نفسها، أو المهارات المتشابهة، عبر حالات أو ظروف عديدة. وهذا ينطبق إلى حد كبير جداً على العدّ والتعامل مع الأعداد. ويجب على المعلم أن يعتاد توفير تشكيلة واسعة من الأدوات البسيطة الخاصة بالعدّ والأعداد، بدلاً من شراء عدد قليل من أدوات باهظة الثمن يُعاد استعمالها تكراراً. ويستطيع المعلم صنع الكثير من أدوات الأعداد البسيطة بكلفة زهيدة للغاية، كما هو مبيّن في هذا الفصل.

١١ ـ ٣ ديمومة بقاء الشيء

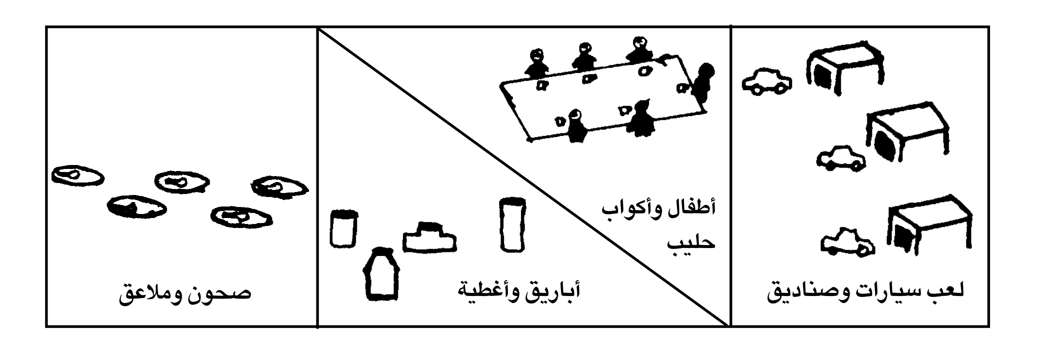
إن المفهوم الأول (البدائي) المتعلّق بالأعداد يُسمّى بـ «**ديمومة بقاء الشيء**»، ويحصل عند السنة الأولى (الشهر العاشر)، وبه يعرف الطفل أن الشيء يستمر في الوجود حتى وإنْ لم يكن هو قادراً على رؤيته. وقبل أن يتعلّم الطفل ذلك نراه لا يفتش عن لعبة وقعت منه أو خرجت عن نطاق رؤيته، لأنه عندما لا يرى الشيء لا يعود يعرف بوجوده.



١١ ـ ٤ واحد لكل واحد

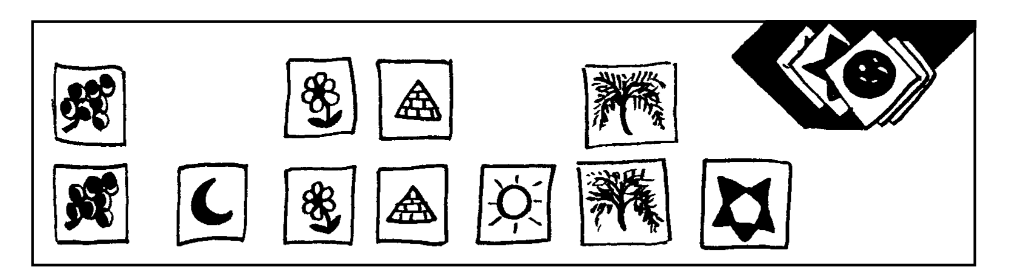
في الوقت الذي يصل فيه التلميذ إلى المدرسة المتخصصة يكون، على الأغلب، قادراً على فهم **ديمومة بقاء الشيء**. أما المهارة التالية التي يجب العمل عليها فهي استعمال فكرة «الواحد». وهذا ما يعرف باسم «مطابقة الواحد للواحد» أو «واحد لكل واحد». وعندما يفهم التلميذ فكرة «واحد لكل واحد» يصبح بإمكانه توزيع صحن واحد لكل طفل، أو أن يضع ملعقة لكل صحن أو قلماً مع كل دفتر.. إلخ.

في البداية، يعطي المعلم الطفل العدد الصحيح من الأشياء ليضع «واحداً لكل واحد». وفي وقت لاحق، يمكن إعطاؤه عدداً زائداً من الأشياء لتكون هناك «بقية» يضعها الطفل جانباً.



١١ ـ ٥ المطابقة

هذه مهارة تتعلق بمهارة «واحد لكل واحد»: يوفّر المعلم مجموعتين متطابقتين من بطاقات الصور. توضع المجموعة الأولى على الطاولة أو على الأرض ثم يضع التلميذ الصورة المطابقة الصحيحة من المجموعة الثانية فوق أو تحت الصورة الملائمة من المجموعة الأولى. ويمكن استخدام أشياء صغيرة بالطريقة نفسها، فيوضع الزوج الأول من كل زوجين من الأشياء على مقعد أو طاولة ويقوم التلميذ بوضع الزوج الثاني المطابق إلى جانبه.



١١ ـ ٦ الفرز

يجب ألا نحاول البدء بالمهارة التالية، مهارة الفرز، إلا بعد أن يفهم التلميذ مغزى «الواحد» ويتمكن من مطابقة الأزواج بسهولة. **والفرز** هو فصل خليط من الأشياء إلى مجموعات متجانسة مختلفة. وعلى سبيل المثال، نعطي التلميذ بعض المكعبات وقطع الرخام، ونطلب منه أن يضع المكعبات في صندوق وقطع الرخام في صندوق آخر. ويمكن فرز كل أنواع الأشياء، كالفناجين والأطباق، والأقلام والدفاتر، والشُوَك والملاعق.. إلخ.



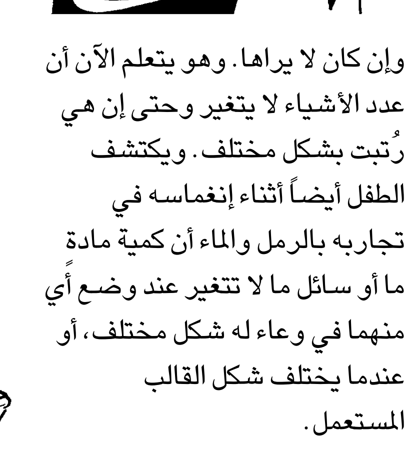


في البداية، نستخدم **نوعين فقط** من الأشياء. أما فيما بعد، وعندما يصبح التلميذ قادراً على فرز الأشياء إلى مجموعتين بسهولة يمكن استخدام ثلاثة أنواع أو أكثر.

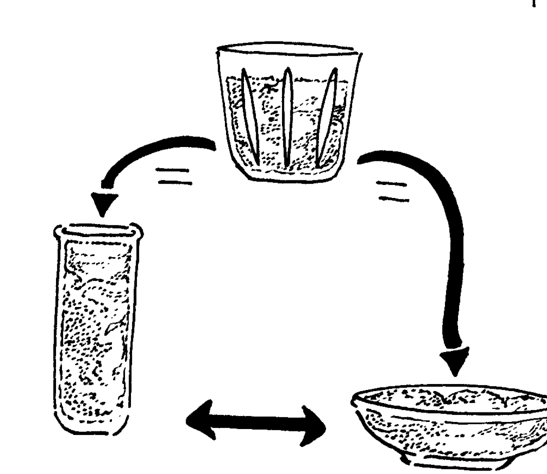
في بداية تعليم التلاميذ فرز الأشياء نستعمل أجساماً واضحة الاختلاف فيما بينها. وعندما يتمكن التلميذ من فرزها بسهولة نستخدم مهارة الفرز في تعليم **الحجم**، مثل «كبير» و«صغير» (المكعبات الكبيرة في كومة والصغيرة في أخرى)، **والألوان** (يجب أن يبدأ الأطفال فرز الألوان قبل أن يتمكنوا من تسميتها)، **والأشكال** (فصل الخرزات المدوّرة عن تلك المربعة، أو فرز أشكال خشبية، أو بطاقات رسمت عليها صور... إلخ).

١١ ـ ٧ الحجم والشكل والترتيب

في المراحل المبكرة، تزداد سهولة تعلّم الطفل كلما زادت خبرته المكتسبة في مجال الأحجام والأشكال. ويتم تعلّم الأحجام بواسطة البناء بالمكعبات واللعب بالرمل والماء بواسطة علب فارغة مختلفة الأحجام، أو بكتل من الصلصال أو العجين. ويتعلم الطفل الأشكال باستعمال لوح الأشكال المجوفة أو أحاجي الصور المقصوصة. ويكون الطفل قد تعلّم في المرحلة الأولى ان الأشياء تبقى موجودة حتى

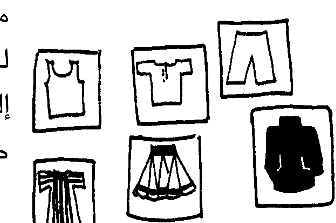


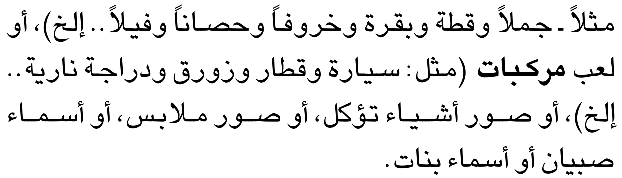
وإن كان لا يراها. وهو يتعلم الآن أن عدد الأشياء لا يتغير وحتى إن هي رُتبت بشكل مختلف. ويكتشف الطفل أيضاً أثناء إنغماسه في تجاربه بالرمل والماء أن كمية مادة ما أو سائل ما لا تتغير عند وضع أيٍ منهما في وعاء له شكل مختلف، أو عندما يختلف شكل القالب المستعمل.

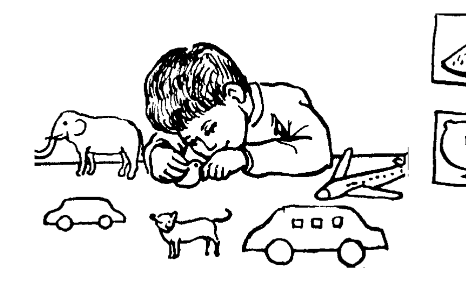


١١ ـ ٨ التصنيف

التصنيف قريب جداً من الفرز ولكنه أكثر تقدماً. ولا تكون الأشياء أو الصور في غرفة الصف هي نفسها ولكنها كلها من **النوع نفسه**، كأن تكون لعب **حيوانات** (يمكن أن تضم مثلاً ـ جملاً وقطة وبقرة وخروفاً وحصاناً وفيلاً.. إلخ)، أو لعب **مركبات** (مثل: سيارة وقطار وزورق ودراجة نارية.. إلخ)، أو صور أشياء تؤكل، أو صور ملابس، أو أسماء صبيان أو أسماء بنات.



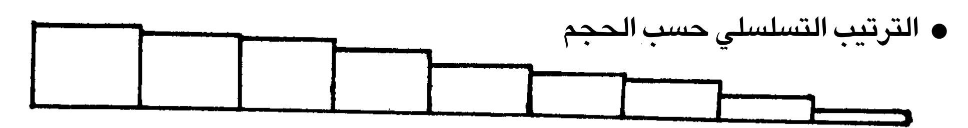




١١ ـ ٩ الترتيب التسلسلي

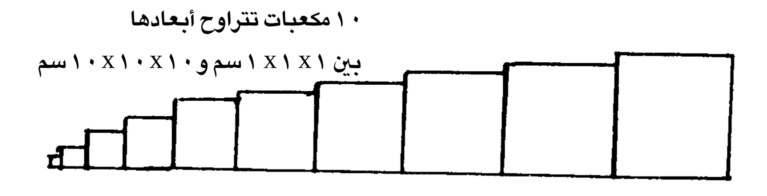
عندما يتمكن التلميذ من أن يفرز الأشياء بسهولة (مكعبات كانت أو خرزاً أو مساميراً) إلى ثلاث مجموعات مفروزة حسب الحجم، من دون أخطاء، يكون قد أصبح جاهزاً للمرحلة التالية التي تسمّى **بالترتيب التسلسلي**، أي وضع سلسلة من الأشياء بحسب أحجامها أو عددها. وتبقى بعض أدوات طريقة **مونتيسوّري** ملائمة جداً لذلك (كالبرج الزهري، والسلالم العريضة، والاسطوانات المتدرجة، والكتل الاسطوانية، وقضبان العدّ.. إلخ).

- **الترتيب التسلسلي حسب الحجم**



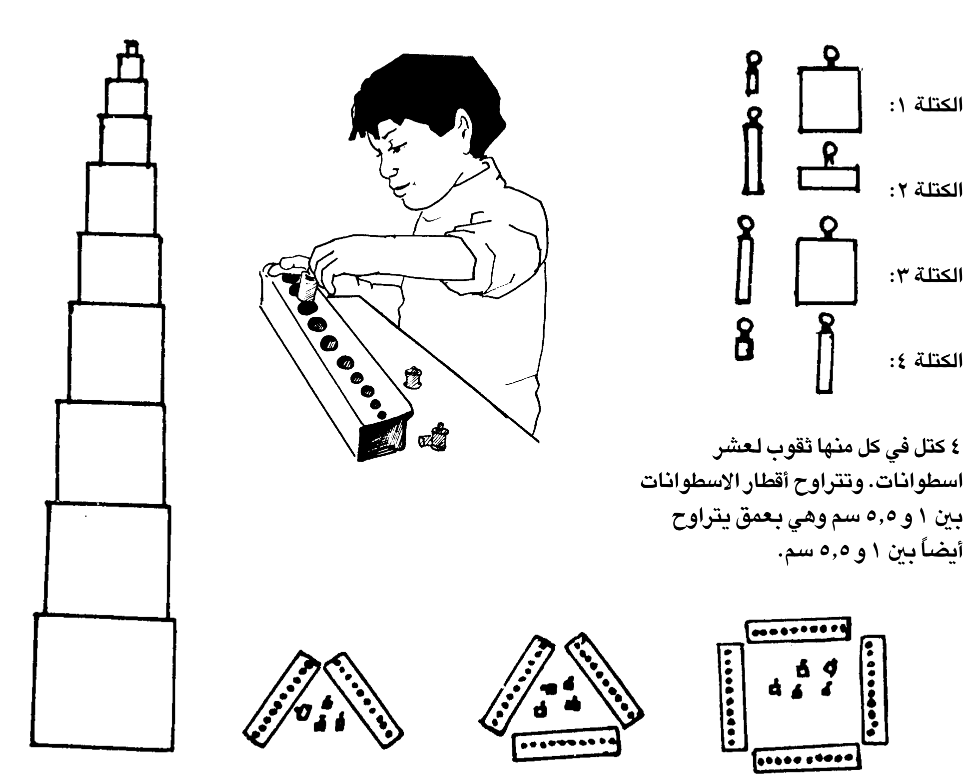
تتراوح أبعاد الكتل بين ٢ × ١ × ١ سم و ٢٠ × ١٠ × ١٠ سم
ويمكن وضع الكتل بأشكال عديدة مختلفة

١٠ مكعبات تتراوح أبعادها
بين ١ × ١ × ١ سم و ١٠ × ١٠ × ١٠ سم



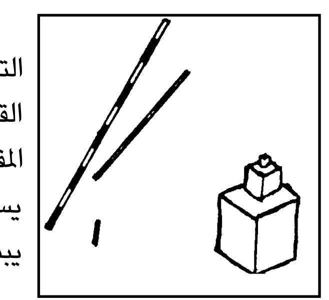


١٠ قضبان أو ١٠ قطع خشبية متطاولة، يتراوح طولها بين وِحدة طول واحدة و١٠ وحدات طول، تتناوب بألوان متضاربة. ويمكن لوِحدة الطول أن تساوي ١ أو ١٠ سم أو أي طول آخر.



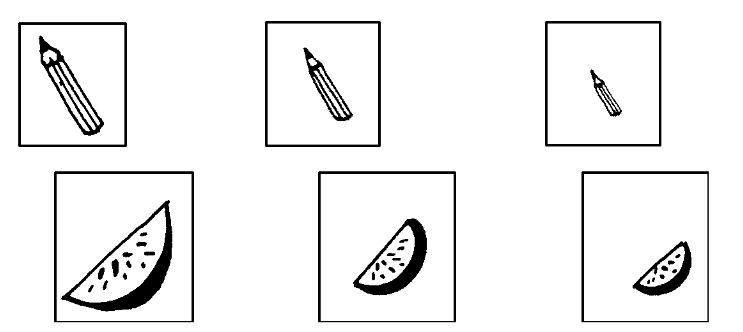
٤ كتل في كل منها ثقوب لعشر اسطوانات. وتتراوح أقطار الاسطوانات بين ١ و ٥،٥ سم وهي بعمق يتراوح أيضاً بين ١ و ٥،٥ سم.

عندما يصبح التلميذ بارعاً في استخدام كل كتلة على حدة يمكن استخدام أكثر من كتلة واحدة مرتبة بالأشكال المبينة أعلاه.



يجب تشجيع التلميذ على اللعب بهذه المعدات بحرية وعلى التعلّم من تجربته. على المعلم أن يبيّن للتلميذ أحياناً كيفية ترتيب القطع بشكل «صحيح» من دون أن يصحح التلميذ دوماً. ومن المفيد إعطاء التلميذ أحياناً مجموعة مختارة من القطع فقط بحيث يسهل عليه تمييز الفارق بينها. وحتى في هذه الحال، دَعِ الطفل يبني مكعباته بحرية.

ويمكن كذلك استخدام بطاقات تظهر الشكل نفسه، إنما بأحجام مختلفة.



- **الترتيب التسلسلي حسب العدد**

عندما يستطيع التلميذ أن يرتب ترتيباً تسلسلياً الأشياء بحسب الحجم بسهولة يكون قد أصبح باستطاعته ترتيب مجموعات أشياء ترتيباً تسلسلياً بحسب **عدد الأشياء** في المجموعة.

نستخدم في البداية مجموعتين من حجمين مختلفين ونعلّم التلميذ كلمتي «أكثر» و«أقل». مثلاً: نستعمل ٣ كرات زجاجية و٧ مكعبات صغيرة (بحيث لا يخلط التلميذ بين «أكثر» و«أقل» من جهة و«كبير» و«صغير» من جهة أخرى). نبدأ بتفاوت كبير في العدد بين مجموعة وأخرى لكي يرى التلميذ الفارق بسهولة. وإذا كان التلميذ يعرف الألوان فمن المفيد استعمال مكعبات أو أوتاد **مختلفة اللون ومتطابقة الشكل**. وعندما يتمكن التلميذ من أن يرتب بالتسلسل مجموعتين من الأشياء بحسب العدد يصبح عليه أن يحاول ترتيب ثلاث مجموعات.

نجعل التلميذ يعتاد وضع المجموعات على الطاولة، بحسب الترتيب التسلسلي للحجم: المجموعة الأصغر عدداً في جهة والأكبر عدداً في الجهة الأخرى. (لا يهم إذا كان التلميذ يعمل من اليمين إلى اليسار أم العكس، المهم أن يعمل دوماً بالطريقة نفسها).

وعندما يتمكن التلميذ من تنفيذ ذلك بسهولة نبدأ بإعطائه خليطاً من الأشياء لفرزها ثم وضعها بالترتيب. ويمكن أن تزيد العدد عندما يستطيع إنجاز ذلك لثلاث مجموعات بسهولة. ثم نبدأ باستعمال أعداد متقاربة أو متجاورة من الأشياء، كمجموعتين من سبع وثماني قطع

مختلفة. وإذا لم يلاحظ التلميذ الفارق بسهولة بيِّن له كيف يرتب الأشياء المتماثلة جنباً إلى جنب في خط واحد والأشياء المتغايرة تحتها لكي يرى الفارق (تماماً كما كان التلميذ يفعل بوضع الأشياء معاً عندما تعلم معنى «الواحد»)، كما هو مصوّر أدناه:

ـ مجموعة من ثمانية

ـ مجموعة من سبعة

ونكرر أنه عندما يعرف التلميذ كيفية التعامل بسهولة مع الأشياء الحقيقية يمكن استعمال البطاقات التي رسمت عليها صور هذه الأشياء أو الأشكال.

(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)

١١ ـ ١٠ الحساب

إذا استطاع التلميذ أن يرتب ١٠ مجموعات، يحتوي كل منها على ما يتراوح بين ١ و١٠ من الأشياء، بالتسلسل بحسب عدد أشياء المجموعة، فإنه يستطيع العدّ. ويكون على التلميذ الآن أن يتعلم أن يعطي كل مجموعة **اسم** عدد قطعها. (يحتمل أن يكون قد تعلم ذلك قبل مدة طويلة من خلال غنائه «أغاني الأعداد»). ويكون عليه أيضاً أن يتعلم الرقم الذي يمثل العدد.

حتى الأطفال الأذكياء يمكن أن تشوّشهم طريقة العدّ التقليدية كثيراً عندما يشيرون إلى الأشياء ويقولون: «واحد، اثنان، ثلاثة..»، ذلك إن الشيء المعدود رقم ٣ يماثل تماماً الشيء المعدود رقم ١، إذاً، ما الذي نعنيه بإعطاء الأشياء أرقاماً مختلفة؟ وإذا بدأنا العدّ من النهاية الأخرى فإن ما سميناه «واحداً» في المرة السابقة يصبح «خمسة» ـ مثلاً ـ الآن. ويجد الطفل العادي صعوبة في ذلك، ويصبح الأمر أكثر سوءاً عند الأطفال المتخلفين عقلياً. والواقع أنه عند تعليم العدّ بالطريقة التقليدية فالصحيح هو القول: «الأول، الثاني، الثالث...». إن «ثلاثة» تعني **مجموعة الأشياء الثلاثة بكاملها.** وباستخدام الطريقة المذكورة أعلاه في تعليم العدّ نتجنّب هذه الصعوبة. وتعتمد هذه الطريقة على بحث قام به «جان بياجيه» وعلماء نفس آخرون، وجرى اختبارها بدقة (مع العلم أن هذا المثال قد يختلف من لغة إلى أخرى، المراجع).

● قواعد الحساب

ما أن يتعلم التلميذ العدّ بهذه الطريقة حتى يصبح من السهل عليه تعلّم القواعد الأساسية للحساب. ويجب تقديم هذه القواعد بطريقة عملية. فعندما يتعلم التلميذ العدّ حتى العشرة يمكن تجربة المجاميع البسيطة باستعمال أعداد دون العشرة. تذكَّر بأن الطفل ما زال لا يستطيع التعامل في ذهنه مع أفكار **تجريدية عن الأعداد.** لذلك، نعطيه أشياء حقيقية يعدها، كالعدادات أو المكعبات.

وعندما يبدأ التلميذ العمل على الورق عليه أن يتعلم أولاً تمثيل العدد على الورق رمزياً برسم خط أو دائرة مقابل كل قطعة أو شيء، مثل: o o o o للأربعة و o o o o o o o o للثمانية. (ربما يكون التلميذ قد تعلم أيضاً بحلول هذا الوقت قراءة وكتابة الأعداد ١ و ٢ و ٣.. إلخ. وهذه مهارة قراءة بُحثت في الفصل العاشر).

وسيظل التلميذ يحتاج في البداية إلى استعمال العدّادات للحصول على المجاميع. أما لاحقاً فلن يحتاج إلا إلى الدوائر في دفتره:

*** الجمع**

٥	(o o o o o)
+	+
٤	(o o o o)
___	___

*** الطرح**

٩	(o o o o o o o o o)
−	−
٦	(o o o o o o)
___	___

قد تكون معاني الرموز (+) و (−) و (=) صعبة الفهم على التلميذ إلا إذا كانت مرتبطة بفعل عملي ملموس. اشرح للتلميذ كيف حصلنا على مجموعٍ ما، عن طريق استعمال الأشياء (مثلاً: قلم + قلم = قلمان).

١ + ١ = ٢

ومن الناحية التطورية، يتم تعلّم الجمع والطرح في مرحلة أبكر من مرحلة الضرب والقسمة. وعلى التلميذ أن يتقن الجمع والطرح البسيطين قبل الانتقال إلى الضرب والقسمة.

● **الأعداد فوق العشرة:**

عند تعليم الأعداد فوق العشرة نجعل الطفل يرى العدد كاملاً من الأشياء الملموسة وكيفية تقسيمها إلى مجموعات كل منها مؤلف من عشرة قطع، واكتب البعض على أنه «بقية». ويمكن استعمال أشياء صغيرة كحبات الحمص أو الفاصولياء أو العدس. وعندما يبدأ الطفل بالمجاميع المكتوبة ندعه يستعمل حبات الفاصولياء للعدّ.

ويمكن وضع كل عشر حبات في وعاء صغير أو علبة صغيرة فارغة، كعلب الكبريت مثلاً أو في غطاء إبريق. وعندما يقوم التلميذ بعملية الجمع يجب إحضار أوعية إضافية، حتى إذا ما تم الحصول على عشرة إضافية كاملة أمكن وضعها في الوعاء الخاص بها.

عند تعليم الطرح، نبدأ بأعداد دون العشرة ونستخدم أشياء كحبات الفاصولياء كـ «عدّاد» أو وسيلة للعد. وعندما يكون الطفل قد تعلّم طرح أعداد دون العشرة بسهولة يمكنه الانتقال إلى أعداد أكبر، ودوماً باستعمال حبات الفاصولياء والأوعية. دَعِ التلميذ يكتشف انه لأخذ ٧ من ١٢ عليه فتح وعاءٍ يحتوي على عشر حبات فاصولياء.

وعندما يتمكن التلميذ من أن يفعل ذلك بسهولة بأعداد أقل من ٢٠ يمكنه الانتقال إلى أعداد أكبر، مثل طرح ٢٩ من ٥٢، مستفيداً هذه المرة أيضاً من حاوية

عشرة. وكلما انتقل الطفل إلى مستوى جديد من الصعوبة أو إلى موضوع جديد عليه أن يبدأ باستعمال أشياء حقيقية (حبات فاصولياء وعلب كبريت فارغة). وإلى هذا، فعندما يألف التلميذ الموضوع يمكنه استبدال ذلك برسم صور على دفتره تمثل هذه الأشياء، كالمربعات بدلاً من العلب الفارغة والدوائر بدلاً من حبات الفاصولياء.

● **الضرب والقسمة:**

يجب أن ينتقل التلميذ إلى مفهومي الضرب والقسمة بطريقة عملية قبل القيام بأي عمل يستند إلى القواعد. مثلاً: نطلب من التلميذ أن يوزع مكعبين على كل من الأطفال الآخرين. ماذا سيكون المجموع؟

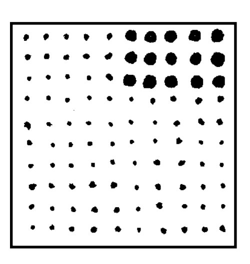
وزِّع ١٤ كرة زجاجية على ٧ أطفال. ما هي حصة كل طفل؟..

يجب أن نطلب من كل طفل أصبح جاهزاً لتعلّم الضرب والقسمة أن يقوم بمثل هذه العمليات. مثلاً: ضَعْ ثلاث حبات من البطاطس في كل طبق من أربعة أطباق، أو ضَع مكعبين في كل علبة، أو ملعقتين في كل فنجان. وعلى الشاكلة ذاتها: إذا كانت لدينا ١٢ حبة بطاطس فكم حبة نستطيع أن نضع في كل طبق؟.. إلخ.

ويمكن البدء بالعمل «بالقواعد» النظامية باستخدام لوحة أوتاد، كما يمكننا استخدام المسامير ولوحة فيها ثقوب منتظمة. من الملائم البدء بلوحة فيها عشرة ثقوب طولاً ومثلها عرضاً، أما إذا صار التلميذ يعطي نتائج ضرب أعداد أكبر من عشرة فإننا نعطيه لوحة أكبر. نبيِّن للتلميذ كيفية تركيب مستطيل من الأوتاد بعدد صحيح من الصفوف، مثلاً: ٣ x ٥ = ثلاثة صفوف في كل منها خمسة أوتاد. وبهذه الطريقة سيفهم التلميذ **معنى الضرب** وهذا أهم من تعلّم «جدول الضرب». وإذا بات الطفل يفهم المطلوب تماماً نطلب منه القيام بعملية الضرب. وإذا تمكن من تحقيق نتائج من خلال هذه الطريقة يكون قد أصبح جاهزاً للإفادة من حفظ جداول الضرب. وهذا ما يجعل العمليات الحسابية أكثر سرعة.

ولكن، قبل أن يتعلم التلميذ «جدول الضرب» عليه أن يتوصل إليه بنفسه من خلال لوح الأوتاد.

وتتم عمليات التقسيم بطريقة مشابهة، حيث يعدّ التلميذ عدد الأوتاد اللازمة ويضعها على اللوحة في صفوف بالطول الصحيح. ويكون «الجواب» هو عدد الصفوف ويكون الصف الأخير ناقص الأوتاد هو «الباقي». مثلاً: إذا كنا نريد تقسيم ٣٧ على خمسة، يمكنك عدّ ٣٧ وتداً، ثم ضعها في صفوف يتألف كل منها من ٥ أوتاد، فيكون لدينا سبعة صفوف ويتبقى لدينا وتدان، هما «الباقي».



إذا كان التلميذ يمتلك القدرة على تعلّم مزيد من الحساب المعقد فقد يكون من الأفضل له الانتقال إلى مدرسة عادية. أما إذا كان عمره أكبر من أن يسمح بذلك فيمكنه ترك المدرسة والبدء بتعلّم المهارات الخاصة بمهنة أو وظيفة مناسبة.

❊ ❊ ❊ ❊ ❊

المهارات التالية المتصلة بالأعداد يمكن أن تساعد التلاميذ على أن يعيشوا حياة عادية. وتمكن تجربتها حسب المراحل المشار إليها.

١١ ـ ١١ الأوزان والمقاييس

من المفترض أن يتعلم الطفل ما نعنيه بالوزن والقياس حتى وإنْ لم يفهم معنى الوحدات المستعملة (مثل المتر والكيلو والرطل والأوقية.. إلخ). ويمكن الطفل أن يزن كميات الحلوى مثلاً وأن يكتشف بنفسه أن الكيلو أكبر من نصف الكيلو أو من الأوقية.

في مرحلة تعلّم «الترتيب التسلسلي» نجد التلميذ يقارن بين حجم وآخر. ويمكنه أن يتعلم في الوقت نفسه المقارنة بين الأوزان. ويمكن ملء أوانٍ فارغة (كالعلب البلاستيكية الفارغة) بمواد من أوزان مختلفة يصنعها التلميذ بترتيب تسلسلي ينطلق من الخفيف إلى الثقيل. ويمكنه أيضاً أن يقارن زملائه ليرى من هو الأطول.. إلخ.

عندما يفهم التلميذ إلى حد ما مفهوم الأعداد والعدّ ـ وهو ما بحثناه سابقاً ـ يمكنه أن يبدأ تعلّم القياس. ويمكنه استخدامُ العصا لقياس جدران الغرفة، فإما أن يستخدم عدة عصي متساوية الطول أو أن يستخدم عصا واحدة يضع علامة على الحائط عند نهايتها ثم ينقلها.. وهكذا. ويمكن استخدام قضبان أقصر، أو أقلام رصاص، لقياس الكتب والمقاعد وسطح الطاولة.. إلخ. وبهذا يستطيع التلميذ أن يخبرنا **كم عصا أو قلماً طول** الشيء الذي قاسه. وعندما يصبح هذا النشاط مألوفاً يمكن استخدام عصي ذات طول معياري (متر مثلاً) لتعلّم الوحدات القياسية.

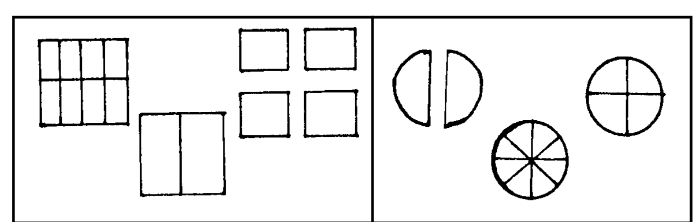
١١ ـ ١٢ النقود والكسور والوقت

● **النقود:** يجب أن يتعرّف التلميذ إلى الأوراق النقدية والعملة المعدنية. وذلك يعتمد على تمييز اللون وعلى المهارات الإدراكية. فعندما يستطيع التلميذ فرز اللون والحجم يمكنه الانتقال إلى النقود. ولن يكتسب التلميذ القدرة على عدّ النقود إلا مع اكتساب المهارات الحسابية. وقد لا يصل بعض الأطفال المعوقين عقلياً إلى هذا الحد أبداً، ولكن على التلميذ أن يتعلم، على الأقل، أنه إذا اشترى شيئاً ثمنه ٦٠ جنيهاً فعليه أن يعطي البائع ورقة زرقاء ـ مثلاً ـ

من فئة المئة جنيه، وليس ورقة بنية من فئة الخمسين جنيهاً. وعليه كذلك أن يتعلم أنه إذا اشترى شيئاً قيمته جنيهان، مثلاً، فإن البائع لن يكون مسروراً إذا أعطاه ورقة من فئة المئة جنيه. إن إحدى الطرق الجيدة لتعلّم استعمال النقود هي مرافقة الأطفال للتسوّق بشكل منتظم وجعلهم يتعاملون بالنقود بأنفسهم. وكذلك فإن وجود «دكان» في المدرسة يمكن أن يشكِّل طريقة ممتعة لتعلّم هذه المهارات.

● **الكسور:** قد يكون حساب الكسور أمراً شديد الصعوبة بالنسبة لتلاميذنا، ومع ذلك فإن عليهم أن يتعلموا الكلمات الشائعة للكسور. وقد لا يتمكن التلاميذ من فهم هذه الكلمات إلا ضمن سياق معين، مثل: نصف تفاحة، نصف بسكوتة.. إلخ. والطريقة الأفضل للتعريف بالكسور هي بواسطة الأطعمة. كذلك أحاجي الصور المقصوصة إذ يمكنها أن تكون «نصف مكتملة»، فتظهر نصف رجل مثلاً أو نصف زهرة. وعند وزن الأطعمة أو شرائها يسمع التلاميذ كلمة «رُبع» ويستخدمونها، ولكنهم قد يظنون أنها وِحدة وزن وليست كسراً لِوحدة وزن أكبر.

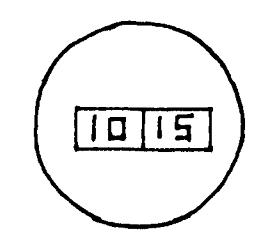
وأحاجي الصور المقصوصة يمكن أن تكون على شكل مربعات أو دوائر مجزّأة إلى أقسام. وهذا يوفر فرصة لاستعمال كلمات الكسور، حيث يعدّ الطفل عدد القطع التي تكوِّن الشكل كاملاً، والعدد المتبقي عندما نأخذ من الشكل قطعةً واحدة.. إلخ.

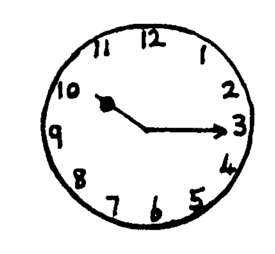


● **الوقت:** يجب أن يتعلم التلاميذ الفوارق بين الصباح والظهر والمساء والليل.. إلخ وذلك كجزء من التدرّب على اللغة. وكذلك هو الأمر بالنسبة لأيام الأسبوع. وإذا كانت هنالك ساعة جدار في الصف فيجب أن تكون كبيرة وواضحة. وعندما يتمكن التلميذ من قراءة الأعداد عليه أن يتعلم أولاً قراءة الساعات الكاملة (الساعة الواحدة، الثانية، الثالثة.. إلخ)، ثم يمكنه الانتقال إلى أنصاف الساعات وأرباعها. وعندما يتعلم هذه جيداً يمكن البدء بتعليمه الدقائق. ويمكن أن يصنع المعلم «ساعات» كرتونية صغيرة لها عقارب يحركها التلميذ بيده.

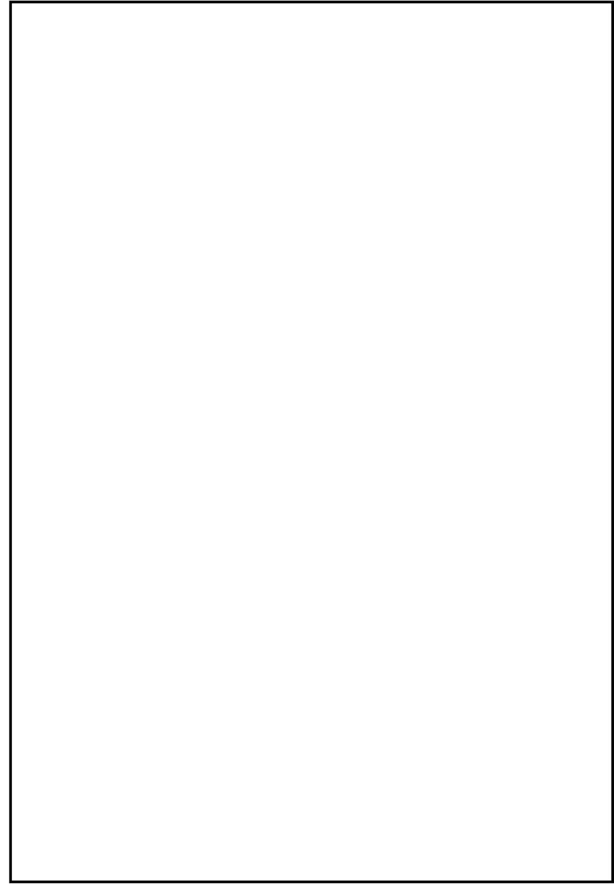
هناك نظامان من الساعات: الساعة الرقمية والساعة العادية التقليدية. وقد يقال مثلاً «الساعة الآن العاشرة و١٥ دقيقة» عند قراءة الساعة الرقمية، ويقال «العاشرة والرُبع» عند قراءة الساعة التقليدية، أو «العاشرة و ٢٥ دقيقة» و«العاشرة والنصف إلا خمس دقائق».. إلخ.

وعلى المعلم أن يقرر الطريقة التي يراها أنسب لقراءة الوقت وأن يثبت عليها.
وقد يتعلم التلميذ الأكبر سناً الطريقتين إذا لزم الأمر وإذا كان قادراً على استعمال الطريقة التي تعلمها أولاً بسهولة.





وإذا تمكّن التلميذ من تعلّم استعمال الأوزان والمقاييس والنقود والكسور بشكل تفصيلي أكبر، وكان صغير السن بما يكفي للانتقال إلى مدرسة عادية، فإن الأنسب له هو أن يُنقل.



في مركز جمعية الشابات المسلمات للتربية الخاصة ـ الأردن

الفصل 

مهارات الحياة اليومية

١٢ ـ ١ أي مهارات؟

مهارات الحياة اليومية هي المهارات العملية التي تمكن الطفل أو البالغ عقلياً من أن يعيش حياة أكثر استقلالاً أو عادية أكثر.

وتشمل هذه المهارات أموراً أساسية **كتناول الطعام وارتداء الثياب واستعمال المرحاض والإستحمام**، ومهارات أكثر تقدماً مثل **التسوّق والإنتقال بوسائل النقل العام والمشاركة في أنشطة إجتماعية والقيام بأعمال مفيدة في البيت وحسن التصرّف في حالات الطوارىء والأنشطة المهنية.**

١٢ ـ ٢ دور العائلة في تعليم المهارات

في الأوضاع المثالية يجب على الأهل أن يتعاونوا مع المعلم في كل برامج تعليم مهارات الحياة اليومية، مستخدمين في البيت الطرق المستخدمة في المدرسة نفسها، مما يساعد الجميع:

١) **المعلم:** يعرف أن أهدافه ومراميه ملائمة للحياة التي يعيشها هذا الطفل وسط عائلته، وأن أفراد العائلة لا يعملون في أتجاه مغاير فيشوّشون على عمله.

٢) **الطفل:** يفهم بسهولة أكبر ما يريده الكبار عندما يسعى الكبار كلهم إلى تحقيق الهدف نفسه ويكافئونه كلهم على الإنجاز نفسه.

٣) **الأهل:** يحظون بشرف استشارتهم بشأن طفلهم واحترام المعلم لخبرتهم. وفي الوقت نفسه يتعلم الأهل بعض طرق التعليم التي قد تكون جديدة عليهم، والتي يمكنهم استخدامها في حالات أخرى مع طفلهم ويفهمون ولدهم أكثر. وقد يتعلم المعلم أيضاً طرقاً جديدة من الأهل أنفسهم.

ولكن المثالي لا يتحقق دوماً عند التطبيق. فأحياناً، لا يجد الأهل لديهم وقتاً كافياً، خصوصاً إذا كانت العائلة كثيرة الأطفال. وقد لا يجد بعض الأهل لديهم الدافع لتعليم طفلهم

مهارات الحياة اليومية. مثلاً: قد يهتم الأهل بتعليم طفلهم **الكلام** أكثر من اهتمامهم بأن **يأكل بنفسه**. وقد لا يصدق آخرون أن **بإمكان** طفلهم أن يتعلّم أي مهارة كان بعد أن انتظروا سنوات لكي ينميها الطفل تلقائياً، أو بعد أن كانوا قد حاولوا طويلاً حمله على القيام بها بلا جدوى ولا نجاح.

في مثل هذه الحال يصبح على المعلم أن يبدأ العمل في المدرسة من دون مساعدة البيت. وبعد أن يتعلم التلميذ بعض مهارات الحياة اليومية الجديدة ويبدأ ممارستها في البيت فقد يصبح أفراد العائلة أكثر استعداداً للمشاركة في النهج نفسه في المستقبل. ويجب إعلام الأهل دوماً بالمهارات التي يتعلمها طفلهم وبطرق التعليم المستخدمة في ذلك. ويجب أخذ رغبات الأهل في الإعتبار عند تقرير المهارات التي سيتم تعليمها أولاً. وإذا كان الأهل يعطون الأولوية لمهارات ليس الطفل جاهزاً لتعلمها بعد، فعلى المعلم أن يوضح سبب ذلك بعناية تامة.

لقد شرحنا الطرق المستخدمة في **تعليم** مهارات الحياة اليومية في أماكن أخرى من هذا الكتاب، كما في «تحليل المهمة» و «التسلسل العكسي» و «التكوين» و «التشكيل» (حفز السلوك المشابه) (الفصل ٤). وكذلك فإنه يمكن استخدام تمثيل الأدوار وسرد القصص والمناقشة في تعليم المهارات الإجتماعية الأكثر تقدماً.

١٢ ـ ٣ تناول الطعام

إن معظم الأطفال، بمن فيهم الأطفال الذين يعانون تخلفاً عقلياً شديداً يتعلمون تناول الطعام مدفوعين إلى ذلك بقوة الرغبة بالأكل والشرب. فالطعام، بحد ذاته، مكافأة على تحقيق إنجازٍ ما:

لا، إنه لا يستطيع أن يأكل بنفسه، وهو لا يتناول غير الحليب والمهلبية.

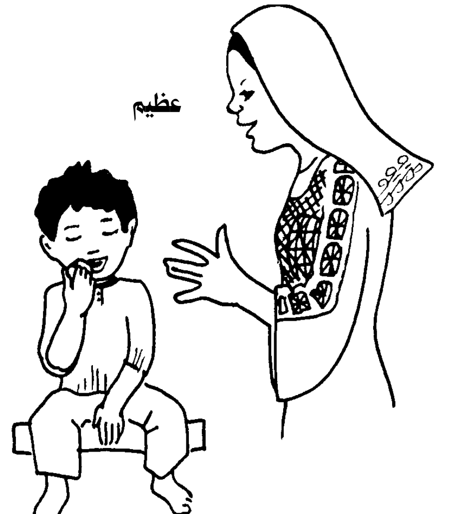
لا يظن الأهل دوماً أن باستطاعة طفلهم أن يتعلم مهارة بسيطة.

• **البسكويت**

البسكويت غذاء يسهل استعماله ليتعلم معظم الأطفال إطعام أنفسهم. وقد يحتاج هذا الأمر إلى شيء من الحفز أو المساعدة عبر التلقين الجسدي (أنظر القسم ٤ ـ ٣). ثم يمكن التلقين أن يتلاشى شيئاً فشيئاً.

في البداية، إنْ لم يمسك الطفل البسكويت بمبادرة منه فعلى المعلم أن يضعه في يده، ثم يمسك بيد التلميذ التي

تبقى ممسكة بالبسكويت ويقودها إلى فمه. استعمل بسكويتاً طرياً من النوع الذي يتفتت بسهولة في الفم إذا كان الطفل لا يستطيع القضم بعد. وإذا أحب الطفل البسكويت فإنه سرعان ما سيتعلم وضعه في فمه، ويكون على المعلم عندها التوقف عن توجيه حركته. وعندما تصبح قبضة الطفل أقوى على البسكويت يتوقف المعلم عن مساعدته بيده كلياً. ويستطيع أطفال كثيرون تعلم هذه المهارة في حصة واحدة.



إذا لم يحب الطفل نوعاً من البسكويت نجرب نوعاً آخر أو طعاماً آخراً يسهل إمساكه باليد. وعندما يتمكن الطفل من أكل البسكويت سرعان ما سيتعلم أكل طعام آخر يسهل تناوله باليد، مثل قطع الخبز الصغيرة والفواكه المجففة والكعك... إلخ.

• **إستعمال الملعقة**

يقسم تحليل المهمة (أنظر القسم ٤ ـ ٦) **الأكل بالملعقة** إلى الخطوات التالية:

١) الإمساك بالملعقة.

٢) تحريكها نحو الطعام في الطبق.

٣) غَرْف الطعام بالملعقة.

٤) رفع الطعام بالملعقة.

٥) تقريب الملعقة والطعام من الفم.

٦) أخذ الطعام من الملعقة بالفم.

٧) تكرار العملية بدءاً من الخطوة ٢.

«يكافأ» الطفل في الخطوة السادسة بالحصول على الطعام. ولذا، فإن الخطوة الأولى التي يجب تعليمها هي الخطوة ٦، ثم تُعلَّم الخطوات الأخرى بالعودة إلى الوراء، بحيث يستمر وجود الدافع عند الطفل كل مرة بحصوله دوماً على المكافأة.

ولكن على الطفل أن **يمسك الملعقة** منذ بداية التعليم ومهما كانت الخطوة التي يجري تعليمها. يمسك المعلم يد الطفل القابضة على الملعقة. ويمكن للخطوة ٥ أن تقسم إلى مراحل صغيرة: أولاً يفلت المعلم يد الطفل قبل وصولها إلى الفم بحوالي سنتمترين، ثم قبل وصولها بثمانية ثم ٥ سنتمترات، ثم يفلتها بمجرد أن تحمل الملعقة الطعام.

يرجح أن يكون تعليم الطفل المعوق إطعام نفسه بنفسه عملية تنثر الطعام والبقع. ويتحسن هذا الوضع بالممارسة. ويمر الأطفال الأسوياء أيضاً بمرحلة من الفوضى ونثر الطعام، فهذه مرحلة طبيعية من مراحل التطور.

● سلوك الطعام

يتعلّم الأطفال أن يأكلوا كما يأكل الكبار، إما باليد أو باستعمال الشوكة والسكين.. إلخ. ومهما كانت الطريقة فإن الأطفال يتعلمون معظم ما يتعلمون من مراقبة وتقليد ما يفعله الآخرون (وهو ما يسمّى بالإقتداء أو نقل النموذج).

لذلك، فالأطفال يحتاجون إلى رؤية ما يفعله الآخرون عندما يأكلون. ولكي يتعلم الطفل التصرف أثناء تناول الطعام كما يتصرف الكبار من الأفضل أن يتناول الأطفال وجباتهم في البيت مع الكبار وفي التوقيت نفسه. إن هذا يجعلهم ينقلون عن الكبار ما يفعلونه مع شيء من التلقين (الشفهي عادة والجسدي أحياناً). وحيث تحول التقاليد دون أن يأكل الأطفال مع الكبار يجب أن يتمكن الأطفال من مراقبة الكبار وهم يأكلون، على الأقل، أو أن يأكلوا مع الأطفال الأكبر سناً الذين تعلموا حسن السلوك في تناول الطعام، أو آداب المائدة.

أما في المدرسة، فالمعلمون يمكن أن يأكلوا مع التلاميذ. وإنْ لم يفعلوا فإن عليهم أن يجلسوا مع التلاميذ في أثناء تناول الطعام ليعلموا الأكل كلاًّ من يحتاج إلى ذلك أو للتحدث مع التلاميذ عن طعامهم. وليس من المفيد أن يقف المعلم على رأس التلاميذ أثناء تناولهم الطعام ليصدر أوامره لهم. كما أن على المعلمين ألا يبتعدوا ليتحادثوا تاركين التلاميذ يأكلون بلا مراقبة ولا أشراف. إن وقت تناول الطعام يكون وقت تعلم مفيد جداً وممتع.

١٢ ـ ٤ مشاكل تناول الطعام

● عدم الرغبة في الأكل

يبدي الطفل الرضيع، في العادة، ومنذ ساعات حياته الأولى، اهتماماً بالطعام. فإذا كان يتغذى على الحليب من قنينة فإنه يبتسم لرؤيتها ويحاول إمساكها بيديه. أما إن رضع الطفل حليب الأم فإنه يظهر اهتمامه بطرق كثيرة. وإذا لم يظهر الطفل المتخلف عقلياً أي إهتمام على

الإطلاق بالطعام يجب إثارة اهتمامه به، بوضعه أمامه ثم إخفائه، ثم إظهاره ثانية، وجعله يربت على القنينة ويمسكها، إضافة إلى التحدث إليه أثناء إطعامه. والهدف من هذه النشاطات هو جعله يفتح فمه علامة على تمييزه الطعام وتنمية اهتمام كافٍ يخلق لديه دافعاً للأكل بنفسه.

● العناد في الأكل

كل الأطفال يرفضون بعض الأطعمة التي لا يحبونها ولا يريدون تناولها. وهذا أمر طبيعي ويجب عدم اعتباره مشكلة. ولكن بعض الأطفال المتخلفين عقلياً يتناولون طعاماً **قليل التنوّع** إلى درجة تهدد صحتهم. إن ضمان صحة الأطفال يتطلب تنوعاً جيداً في الأطعمة.

وعندما يكون الهدف زيادة التنوّع في الطعام الذي يتناوله الطفل فمن الأفضل البدء بطعام له مذاق شبيه بطعام يحبه الطفل. فإن كان لا يحب إلا الحليب، مثلاً، نبدأ باللبن الرائب (الزبادي) والحبوب المطبوخة مع الحليب (مثل الرز بحليب أو ما شابه) أو البوظة (الجيلاتي). نعطي الطفل كميات صغيرة من الطعام الجديد ثم نكافؤه بالطعام الذي يحبه. وقد يساعد في ذلك منح الطفل مكافأة غير الطعام لحظة تذوقه طعاماً جديداً، كأن يغني المعلم أغنية أو يعطي الطفل لعبة يحبها. ويمكن أن يتخلى الطفل عن هذه «البدع» أو العادات السيئة عندما يذهب إلى المدرسة ويرى الأطفال الآخرين يستمتعون بأكل أنواع كثيرة من الطعام.

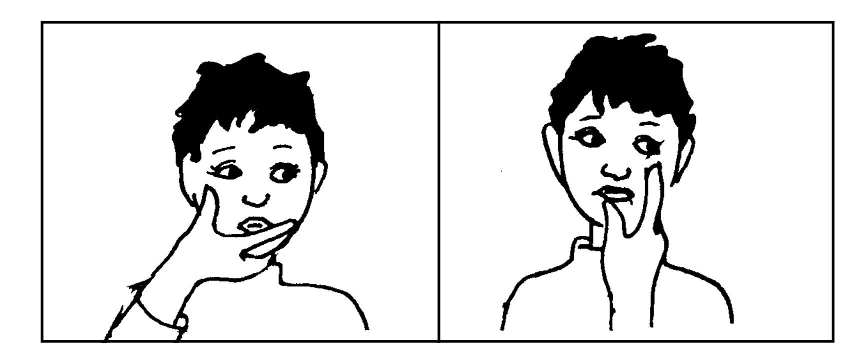
● الإعاقات الجسدية

على الأطفال المعوقين جسدياً (وخصوصاً أصحاب الشلل الدماغي) أن يجلسوا دوماً عند تناول الطعام أو الشراب. ومن الأصعب على الطفل أن يبتلع طعامه إذا كان مستلقياً أو كان رأسه محنياً إلى الوراء. بالإضافة إلى هذه الصعوبة فهناك خطر الإختناق أو دخول الطعام إلى الرئتين والتسبب بحدوث إلتهاب. (أنظر الملحق ٥).



ويجد بعض الأطفال صعوبة في السيطرة على حركة الفم وفي المضغ والبلع. ولمساعدة الطفل على المضغ يمكنك أن تضع الطعام (قطعة خبز مثلاً) بين الأسنان في أحد جانبي الفم، ثم تسند الفك السفلي بإصبعك وتضغطه بلطف نحو الأعلى

مع وضع إصبع آخر على مفصل الفك. ولكن يجب ألا يقوم المعلم بتحريك فك الطفل إلى الوراء والأسفل بنفسه، أما إذا حرك المعلم فكه هو وكأنه يمضغ فإنه قد يساعد الطفل على تقليده.



١٢ ـ ٥ إستعمال المرحاض وقضاء الحاجة

إن أهداف التدريب على استعمال المرحاض هي أن: ١) يعرف الطفل متى يحتاج إلى استعماله، ٢) أن يذهب بنفسه إليه عندما يحتاج إلى ذلك، ٣) استعمال المرحاض بمستوى جيد من النظافة ومراعاة الشروط الصحية.

ولا تقبل بعض المدارس المتخصصة التلاميذ إلا إذا كانوا يعرفون كيفية استعمال المرحاض. وهناك معلمون يعتبرون أن التدريب على استعمال المرحاض ليس من واجباتهم. وهذان الموقفان يدعوان **للأسف** وليسا من **طبيعة الإلتزام المهني**. بل إن على كل معلمٍ للتلاميذ المعوقين عقلياً أن يكون قادراً على إرشاد الأهل الذين يريدون تدريب طفلهم على استعمال المرحاض في البيت. ولا يمكن أن يكون هذا الإرشاد مفيداً **إلا إذا كان يعتمد على تجربة المعلم وخبرته العملية.**

يتعلم كثير من الأطفال المعوقين عقلياً استعمال المرحاض دون صعوبة خلال أسابيع قليلة من بدء المدرسة. وإذ يرى هؤلاء الأطفال الآخرين يستعملون المرحاض (أو بديله) عند وضعهم عليه فإنهم يفعلون الشيء نفسه، بعدها يتعلمون التعبير عن حاجتهم لاستعمال المرحاض. أما «الإشارة» المستخدمة في المدرسة للتعبير عن هذه الحاجة فليس من الضرورة أن تكون بالصراحة التي يستخدمها الطفل في الرسم المجاور!

في البدء، يمكن الاكتفاء بأن يخبرنا الطفل بعدما يكون قد بلل نفسه أو لوثها. لا تغضب ولا تفقد صبرك، بل نظِّفه وغيِّر له ثيابه بهدوء. في العادة يتعلم الأطفال ذوي القدرات العادية، أولاً، الإعلان عما فعلوا بعد فعله. ولكنهم يتعلمون فيما بعد «الإنذار» وهم على وشك التبرّز، وفي وقت لاحق ينذرون أيضاً وهم على وشك التبوّل.

أحياناً، قد لا يكون الطفل الأكبر سناً خفيف التخلّف مدرّباً على استعمال المرحاض لمجرد أنه لا يعرف أن الناس يستخدمون المراحيض. فهو لا يرى الأطفال الآخرين يفعلون ذلك، وخصوصاً في المدن. أما إذا مثَّل أحدهم كيفية استعمال المرحاض أمام مثل هذا الطفل فإنه سرعان ما سيتعلم أن يفعل الشيء نفسه.

● **البرنامج المدروس لاستعمال المرحاض**

كثيراً ما يحتاج الأطفال أصحاب الإعاقات الشديدة إلى برنامج مدروس بعناية لتعلم استعمال المرحاض. وليس من المستطاع دوماً تعليم هؤلاء الأطفال أن يخبروا الكبار عن حاجتهم لاستعمال المرحاض، ولكن يمكن تعليمهم استعمال المرحاض أو بديله النقّال (النونية) عند وضعهم عليه.

نبدأ البرنامج بمراقبة الطفل عن قرب لبضعة أيام وتسجيل أوقات تبليل أو تلويث نفسه. (نفحصه كل ٥ ـ ١٠ دقائق). وإذا كانت هنالك أوقات منتظمة لذلك نضع الطفل على المرحاض (أو على بديله) قبل حلول الوقت بقليل. ومن السهل العثور عادة على وقت منتظم للتبرّز والتبول. وقد يمكن اكتشاف ذلك من تعابير وجه الطفل عندما يبدأ بتمرير البراز، وعندها يجب أخذه بسرعة إلى المرحاض.

وما أن يطرح الطفل شيئاً وهو جالس فوق المرحاض (أو بديله النقال) حتى نكافئه بكثير من الإطراء. (أما إذا تأخرت المكافأة حوالي خمس دقائق فإن الطفل سيظن أنه كوفيء لجلوسه دون أن يفعل شيئاً وليس لأنه استعمل المرحاض). **في برنامج استعمال المرحاض لا تترك الطفل جالساً عليه لأكثر من ١٠ دقائق، أبداً.**

وإذا لم يكن للطفل مواعيد منتظمة للتبول فإننا نضعه على المرحاض مدة ٥ دقائق كل ساعة (أو حتى كل نصف ساعة). ويجب أن يكافأ فوراً على ما فعل. وإذا وضعت في النونية «ورقة ألمنيوم مجعدة» فإن صوت التبول سيُسمع، فيسارع المعلم أو الأم إلى تقديم المكافأة للطفل فوراً.

ويجب أن يكون برنامج استعمال المرحاض نشاطاً ممتعاً. فلا يشعر الطفل أبداً أنه تُرك جالساً على المرحاض دون أن يهتم به أحد، أو أن جلوسه عقوبة. ويمكن أن يعزز المعلم ما يفعله الطفل بالإبتسام أو بقول بعض الكلمات التشجيعية، ثم بإعطائه المكافأة الأكبر عندما يفعل شيئاً. ولا تفيد هنا عادة اللعب مع الطفل وهو جالس على النونية لأن اللعب قد يشغله عن «الدرس الرئيسي» أي تعلم استعمال النونية ونيل المكافأة على ذلك.



ويجب أن يعلم الطفل أنه سينال مكافأة مقابل طرح برازه أو بوله في النونية أو المرحاض. كما يجب ألا ينال أي اهتمام خاص إذا بلّل نفسه أو لوثها بالبراز. لا تعاقب الطفل بأية طريقة كانت إذا ما حصل ذلك، يمكنك الإكتفاء بتغيير ثيابه بلا ضجيج. لا تؤنبه أو تتحدث إليه، ولا تغني له وأنت تغير ثيابه وتنظفه، وإلا فإنه سيظن أن هذه طريقة جيدة للفت الإنتباه إليه.

أما إذا رفض الطفل الجلوس على النونية فإن على المعلم أولاً أن يعطيه مكافأة (صغيرة) إنْ هو جلس. **في هذه الحال** يمكن أن يتحدث المعلم إلى الطفل أو يلعب معه وهو جالس على النونية. وعندما يطرح الطفل شيئاً من البراز يجب منحه مكافأة خاصة، كحبة سكاكر أو بسكويتة أو حبة فاكهة. ثم يكون على المعلم أن **يواصل** اللعب مع الطفل لدقائق بعد رفعه عن النونية، لكي لا يعتقد الطفل أن مكافأته (الصغيرة) تلاشت نتيجة استعماله النونية.

ولا يكتمل التدريب على استعمال المرحاض إلا بعد أن يكون الطفل تعلم تنظيف نفسه بطريقة مقبولة اجتماعياً وغسل يديه في النهاية. وعلى الشخص الذي يعلمه كيف ينظف نفسه أن «يمثّل» العملية وأن **يتحدث** موضحاً ما يفعل.

ويمكن استعمال تحليل المهمة والتسلسل العكسي في هذا الشأن. مثلاً:

١) نملأ قرعة بالماء، ٢) نحمل القرعة، ٣) نجلسها القرفصاء على النونية، ٤) ننزع السدادة من القرعة لينزل الماء منها، ٥) نضع القرعة جانباً، ٦) نأخذ قطعة ورق صحي، ٧) نضع الورقة في اليد اليسرى، ٨) نمسح، ٩) نرمي الورقة في النونية، ١٠) نكرر العملية حتى تنظف القرعة تماماً، ١١) نرفع ثياب القرعة، ١٢) نغسل اليدين جيداً.

ويمكن أن يتعلم الأطفال أنشطة المرحاض من خلال اللعب بالدمى ووضعها على «لعبة» مرحاض ثم تنظيفها. ويمكن استعمال هذه الطريقة أيضاً في شرح برنامج استعمال المرحاض في المدرسة، للأهل، لكي يطبّقوه في البيت.

وإذا كانت الأسرة لا تملك مرحاضاً في البيت (بل تستخدم الحقل أو فناء البيت الخارجي أو مرحاضاً مختلفاً)، فإن الإبن قد لا يقبل باستعمال مرحاض المدرسة. ولكن، ولأسباب صحية وتتعلق بالنظافة، يجب تعليم كل الأطفال، بلا استثناء، استعمال المرحاض في أثناء وجودهم في المدرسة. وعلينا أن **نرشد** التلاميذ الجدد القادرين على الذهاب بأنفسهم إلى المرحاض، على **مكان وجوده** منذ مجيئهم إلى المدرسة، فهم قد لا يعرفون كيفية السؤال عنه مما قد يسبب لهم «حادثاً محرجاً»!

ويجب تعليم الأطفال الأكبر سناً ما عليهم أن يفعلوا أذا احتاجوا للمرحاض عند وجودهم بعيدين عن البيت أو المدرسة. وعليهم أن يعرفوا كيفية استخدام المراحيض العامة أو تلك الموجودة في الفنادق أو محطات البنزين، إذا وُجدت. ويجب أن تأخذهم لاستعمال هذه المراحيض خلال النزهات خارج المدرسة. وعليهم أيضاً أن يعرفوا كيف يتصرفون إذا لم يتوفر لهم أي مرحاض، أي أن يبتعدوا عن الأنظار، خلف شجيرة أو جدار، لقضاء حاجتهم.

في بعض الأحيان يستطيع الطفل المدرب على استعمال المرحاض منذ مدة طويلة أن يعود ثانية فيواجه «حوادث» أي أن يبلل ويلوث نفسه. وقد ينجم هذا عن مرض جسدي ما أو يكون تأثيراً جانبياً لبعض الأدوية، أو نتيجة لقلق الطفل وتخوّفه من شيء ما. وعلى سبيل المثال، فإن ولادة طفل جديد في العائلة قد تجعل الطفل الأكبر يشعر بأنه فقد اهتمام أمه به، أو قد يكون سمع شجاراً حاداً بين والديه. حاول أن تعرف من الأهل أو من التلميذ نفسه ما يقلقه. أعطِه الوقت الكافي للتحدث عن مشكلته، ويمكن اللجوء إلى استخدام الدمى أيضاً لمعرفة ما حصل.

وقد يشتكي الأهل من أن ابنهم يبلل فراشه ليلاً. إنصحهم بعدم إعطائه السوائل ليلاً، وبإيقاظه وإرساله إلى المرحاض بعد أن ينام بحوالي ساعتين. لا تنجح هذه الطريقة مع كل الأطفال، ولكنها تنجح مع كثيرين منهم. ولكن نذكّر بعدم الحدّ من تناول السوائل في الأيام شديدة الحرارة.

والطفل المعوق جسدياً والذي لا يستطيع الإنتقال إلى المرحاض بنفسه يمكن أن نعلّمه التبول في قنينة من البلاستيك. ويجب عرض طريقة استخدام هذه القنينة عليه من قبل أخيه أو أي صبي آخر. وانظر الملحق ٥ من أجل وسائل مساعدة أخرى للأطفال المعوقين جسدياً.

١٢ـ٦ الإستحمام والإعتناء بالذات

يمكن أن يتعلم الطفل أن يغتسل وينشف بنفسه، وأن ينظف أسنانه ويسرح شعره.. إلخ، بواسطة خليط من الطرق التالية:

- الإقتداء: يجب أن يرى الطفل أشخاصاً آخرين يستحمون وينظفون وينشفون أنفسهم.
- تحليل المهمة والتسلسل العكسي: تجزئة المهارة إلى خطوات عديدة صغيرة يجري تعليمها خطوة بعد أخرى، بدءاً بالخطوة الأخيرة ورجوعاً إلى الوراء.
- اللعب بالدمى لرؤية كيفية غسل الأجزاء المختلفة من الجسم والإعتناء به.

وقد يكون من الملائم أيضاً تعليم بعض التلاميذ الأكبر سناً كيفية غسل وتنشيف شعرهم واستعمال المقص لتشذيب شواربهم.

أما الفتيات الأكبر فيمكن تعليمهن كيفية وضع القليل من المساحيق التزيينية. ويجب التحدث إليهن أيضاً عن استعمالات هذه المساحيق، وأين ومتى تكون مناسبة، ومتى يكون الإكثار منها بشعاً.. إلخ. ويجب تعليم الإناث الإعتناء «بنظافتهن النسائية» وماذا يفعلن بالمواد المستعملة. ويجب أن تعدّ المعلمة نفسها للحديث عن هذه الأمور مع البنات الأكبر ومع الأمهات.

وإذا كان من عادة الرجال في العائلة أن يحلقوا ذقونهم بأنفسهم فيجب تعليم الفتى أيضاً كيف يحلق ذقنه مستخدماً آلة حلاقة آمنة. أما إن كانت هذه المهمة توكل إلى الحلاق فيجب تعليم الفتى كيفية التصرف بشكل لائق في صالون الحلاقة.

١٢ ـ ٧ مهارات اللبس

يحتاج التلميذ الذي يتعلم إرتداء ثيابه إلى الكثير من الوقت وفرص الممارسة. ولكن الواقع هو إن وقت لبس الثياب في الصباح يكون وقتاً ضيقاً ومليئاً بالأعمال بالنسبة للأمهات. وهذا يمنعهن، عادة، من تعليم إطفالهن كيف يلبسون بأنفسهم في ذلك الوقت. لهذا، فإن على المدرسة أن تخصص للتلاميذ وقتاً لتعلم إرتداء ثيابهم وخلعها، وعليها إعلام الأهل بأن أبناءهم يتعلمون مهارة جديدة لإرتداء الثياب بحيث يشجعون الأطفال على فعل الشيء نفسه في البيت.

إن مهارة ارتداء وخلع الثياب التي يحتاجها التلاميذ أكثر من غيرها في المدرسة هي إنزال البنطلون والسروال الداخلي ورفعهما. وهذه مهارة مفيدة جداً يجب أن يتعلمها التلاميذ أولاً. ويستحسن أن يكون حزام خصر البنطلون مطاطاً بدلاً من استعمال الحزام الجلدي والأزرار والشكالات وما شابه، لأن هذا يسهّل اعتماد الطفل على نفسه عند دخول المرحاض. إن استعمال الحزام والأزرار مهارة أصعب لن يتعلمها التلميذ إلا بعد أن يتقن إرتداء كل قطع ملابسه الأساسية.

ومن المفيد وجود صندوق للثياب في المدرسة. ويجب أن تكون في الصندوق ملابس من مقامات كبيرة مما يجعل ارتداءها وخلعها أمراً سهلاً على الأطفال.

وفي الشتاء يكون على التلاميذ خلع معاطفهم عند وصولهم إلى المدرسة ثم ارتداءها عند خروجهم منها. كما أن ارتداء قمصان قديمة لممارسة المهارات الفنية (كالرسم وتشكيل المعجون واستعمال الألوان.. إلخ)، وتغيير الملابس في حصص التربية البدنية (الرياضة) أو اللعب بالماء، يخلق فرصاً جيدة لممارسة مهارات ارتداء الثياب. وإذا لم يكن الطفل جاهزاً بعد لإرتداء ثيابه بنفسه فيمكنه أن يتعلم التعاون مع آخرين على ذلك. ويتعلم التلاميذ ما يتصل بارتداء الثياب وخلعها من خلال اللعب بالدمى وإلباسها ثيابها ثم خلعها. وكذلك، فإن الأطفال الأكبر سناً قد يجدون متعة في مساعدة بعض الأطفال الصغار ،شديدي الإعاقة، على إرتداء ثيابهم إنْ لم يكن هؤلاء قادرين على القيام بذلك بأنفسهم.

ويتعلّم معظم الأطفال خلع ملابسهم دون أي برنامج خاص، بل بشيء من التشجيع، وربما مع بعض التلقين الشفهي والإيمائي. وعلى العموم، فإن تعلم ارتداء الثياب يحتاج إلى «تحليل المهمة» وإلى «التسلسل العكسي».

إن تعلم المهمات السهلة يجب أن يسبق تعلم المهمات الأكثر صعوبة. وسيجد التلاميذ عادة أن من الأسهل تعلم ارتداء صدرية كبيرة وفضفاضة بلا أكمام قبل تعلم ارتداء المعطف أو الجاكيت أو القميص أو الجلابية بأكمام. وعندما يتعلم التلميذ إرتداء ثيابه العليا التي تُفتح من جهة الصدر يصبح عليه أن يتعلم ارتداء الثياب التي تتطلب إدخال الرأس فيها. إبدأ بكنزة أو رداء فضفاض (جلابية، دشداشة، قمباز) بلا أكمام (شرط أن تكون فتحة القبة واسعة تسمح بمرور الرأس بسهولة). وعندما يتمكن التلميذ من ارتداء هذه الأشياء بسهولة جَرِّب الثياب ذات الأكمام.

إن خلع الجوارب سهل، ولكن أطفالاً كثيرين يجدون صعوبة في ارتدائها. ويمكن صنع «جوارب للتدرب»، واسعة وفضفاضة، بقص أكمام قميص قديم وخياطة إحدى النهايتين. (أنظر القسم ٤ ـ ٥ من أجل تحليل مهمة ارتداء الجوارب).

تحليل مهمة لطريقة ارتداء البنطلون (البنطلون بحزام خصر مطاطي): الخطوات التي يجب تعليمها بتسلسل عكسي:

١) يمسك التلميذ البنطلون من حافتيه العلويتين.

٢) يجلس على الكرسي في وضع مستقيم.

٣) يضع البنطلون أمام الساقين فيما اتجاه الجزء الأمامي منه بعيداً عن الجسم.

٤) ينزل البنطلون باتجاه الأرض.

٥) يفتح الحافة عن الخصر.

٦) يضع الساق اليمنى ضمن الفتحة المناسبة من رِجلي البنطلون.

٧) يدفع الساق حتى تظهر القدم من الفتحة السفلى لساق البنطلون.

٨) يضع الساق اليسرى ضمن الفتحة المناسبة من رِجلي البنطلون.

٩) يدفع الساق حتى تظهر القدم من الفتحة السفلى لساق البنطلون.

١٠) يرفع خصر البنطلون إلى ما فوق الركبتين.

١١) يقف، ممسكاً بخصر البنطلون.

١٢) يرفع خصر البنطلون إلى مستوى خصره.

١٣) يرتب القميص داخل البنطلون.

لن يتعلم التلميذ ارتداء بنطلونه إلا بعد أن يكون قد أصبح جاهزاً لرفعه وإنزاله بنفسه في المرحاض، أي أنه يجب أن يكون قادراً على تنفيذ الخطوات ١٠/ ١١/ ١٢/ ١٣ قبل البدء بالمهمة المذكورة أعلاه، وعلى المعلم أن «يلقن» التلميذ منذ الخطوة ١ وحتى الخطوة ٩ (تلقينات جسدية إن لزم الأمر، ولكن التلقين الشفهي يكفي بالنسبة لبعض الأطفال)، ثم يقوم الطفل بالخطوات من ١٠ إلى ١٣ بنفسه، وبشيء من التشجيع. وعندما يتمكن من فعل ذلك بلا مساعدة يتم تعليمه الخطوات ٩ ثم ٨ ثم ٧.. وصولاً حتى الخطوة ١.

- طريقة لإرتداء المعطف:

١) يمسك التلميذ المعطف من أعلاه.

٢) يضع المعطف على الكتفين.

٣) يمسك طرفه الأمامي الأيسر باليد اليمنى(*).

٤) يبحث عن فتحة الكم الأيسر.

٥) يضع اليد اليسرى في فتحة الكم الأيسر.

٦) يدفع الذراع اليسرى حتى تخرج من الكم.

(*) على التلميذ أن يستخدم دوماً طرفه الأضعف أو الأقل خضوعاً لسيطرته، أولاً، سواء كان هذا هو الطرف الأيمن أم الأيسر.

٧) يشد المعطف إلى ما فوق الكتف اليسرى.

٨) يثني الذراع اليمنى بحثاً عن فتحة الكم.

٩) يدفع الذراع اليمنى في فتحة الكم.

١٠) يدفع اليد اليمنى عبر الكم.

١١) يشد المعطف إلى الأمام على الكتفين.

سيجد الأطفال أن من الأسهل عليهم البدء بثوب فضفاض له أكمام عريضة (جلابية) شرط ألا ينزلق من على الكتفين عند إدخال الذراع الأولى في الكم. ويساعد هنا أن يتعلم التلاميذ أولاً إرتداء الصداري بلا أكمام.

وفي الكنزات (البلوفرات) والقمصان الداخلية يمكن إدخال الرأس أولاً ثم إدخال الذراعين في الكمين، أو العكس. ومن الأسهل البدء بالثياب الفضفاضة معدومة الأكمام.

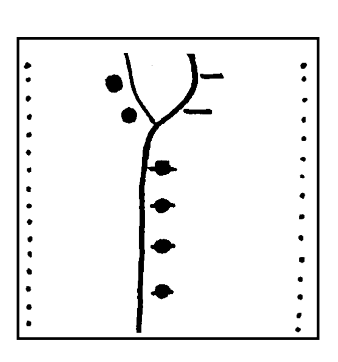
ويحتاج الأطفال إلى التمرين، ولكنهم لن يُسعدهم أن يُطلب منهم ارتداء الثياب وخلعها مرات كثيرة. وإذا كان التلميذ يتعلم ارتداء ثيابه فالمعلم يمكن أن يساعده في البداية على خلعها (ولو كان يستطيع خلعها بنفسه). فهذا الإهتمام الشخصي الضئيل سيشجع الطفل على الإستمرار في التعلم.

وعلى سبيل التغيير، وبدلاً من أن يكونوا هم الذين يرتدون ملابسهم دوماً، يمكن أن يساعد التلاميذ المعلم في ارتداء معطفه أو سترته أو جواربه قائلين له ما عليه أن يفعل في الخطوة التالية، ويمكنهم أن يفعلوا ذلك إذا تظاهر المعلم بأنه لا يستطيع أن يفعل ذلك بنفسه.



- **الأزرار:** يجب أن يكتسب الطفل مهارات «حركية دقيقة» متقدمة (الحركات الصغيرة) قبل أن يتمكن من التعامل مع معظم أنواع أدوات الربط والحزم. ويفضل البدء بالأزرار الكبيرة، و«الأكبر أفضل». وقد يحتاج الأمر إلى تحليل مهمة وتسلسل عكسي، ولكن الأطفال الأقدر يمكنهم التعلم بالتلقينات الشفهية وحدها بعد تطبيق النموذج أمامهم. وعندما يصبح الطفل قادراً على التعامل مع الأزرار الكبيرة يمكنه الإنتقال بالتدريج إلى الأزرار الأصغر.

● **لوح التدريب:** تبقى رقع التزرير ذات الأزرار المتدرجة الأحجام مفيرة كبداية نظراً لأن التلميذ يستطيع أن يرى بسهولة أكبر ما يفعل. ولكن تزرير قطعة قماش على رقعة التدريب يختلف عن تزرير الثياب التي يلبسها الطفل.



وكذلك فإن أوضاع اليد تكون مختلفة في الحالتين. ومن المفيد أيضاً صنع مجموعة من الصداري/ القمصان ذات أزرار من أحجام مختلفة، بحيث يمكن للتلميذ أن يتدرب على فكها وإعادة تزريرها. ويمكن تعليم استعمال أدوات الربط الأخرى بواسطة «لوح التدريب». وتَذكَّر أن التلاميذ يجدون صعوبة في تعميم المهارات. فهم قد يتعلمون تزرير أزرار قطعة ثياب ما وأن يبقوا ـ مع ذلك ـ بحاجة إلى المساعدة في التعامل مع أزرار ثياب أخرى، على الرغم من أنهم سيتعلمون تزرير هذه بسرعة أكبر.

● **الحبال وأشرطة الأحذية:** نستعمل هنا أيضاً تحليل المهمة والتسلسل العكسي و«التلقين»، وقد يحتاج الأمر إلى «التلقين الجسدي» ولكن التلقين الشفهي قد يكفي. ويشكل ربط الحبال على لوح التدريب بداية مفيدة، ولكن الطفل لا يُعممها فينقلها إلى حبل السروال (الدكّة) وأشرطة الأحذية، وهذه يجب تعلم ربطها على حدة.

وعلى المعلمين أن يتحدثوا مع التلاميذ الأكبر سناً بشأن اختيار الثياب. وقد يأخذ المعلم التلاميذ إلى السوق ويناقش معهم مسألة الثياب المعروضة للبيع.

ويمكن تضمين نشاطات المدرسة أيضاً مهارات غسل الثياب وتنظيف الأحذية.

وحتى الأطفال أصحاب الإعاقة الجسدية الشديدة يمكن تعليمهم ارتداء ثيابهم بالإعتماد على أنفسهم. (أنظر الملحق ٥).

١٢ ـ ٨ الخروج والتجوال

يجب أخذ التلاميذ إلى التسوّق والإنتقال في وسائل النقل العامة (الحافلات أو الباصات والعربات والقطارات... إلخ)، وتناول الطعام في الهواء الطلق وحضور المناسبات العامة خارج المدرسة. ولكن الخروج من المدرسة في جماعة موضوعة تحت إشراف جيد لا يكفي لتعليم التلميذ كيفية القيام بهذه الأشياء بنفسه. علينا أن نجعل التلاميذ يتحملون شيئاً من المسؤولية عند خروجهم، فيذهبون بمفردهم إلى الكشك لشراء ما يحتاجون. مثلاً، يشترون بطاقات الركوب في المواصلات العامة، ويشتري كل تلميذ بطاقته للدخول إلى حديقة الحيوان أو المتحف... إلخ.

ولبناء ثقة التلميذ في نفسه والقيام بهذه الأنشطة بمفرده يمكن أن يخرج برفقة معلم يشرف عليه عن مسافة قريبة. وقد يجلس الإثنان في الحافلة (الباص) أو المطعم، كل على حدة، ويراقب المعلم من بُعد دخول التلميذ إلى المحالّ التجارية دون أن يتدخل، ولكنه يبقى قريباً للمساعدة إذا ما واجه الطفل أي صعوبة تستدعي تدخله.

● **السلامة في الطريق:** السلامة في الطريق أمر حيوي للتلاميذ. ويجب تعليمهم طريقة روتينية لعبور الطريق بأمان بالإضافة إلى كيفية السير بأمان في الشوارع المزدحمة. ويمكن أن يبدأ التلاميذ باللعب في غرفة الصف بالسيارات والدمى. ثم يؤخذون إلى تطبيق ما تدربوا عليه في شوارع هادئة قبل الذهاب إلى الطرق المزدحمة. ويجب أن يعرف التلاميذ الأكبر سناً أنهم قد يرون أناساً يتصرفون بطرق غير آمنة، ولكن عليهم ألا ينقلوا عنهم تصرفهم هذا.

ويجب أن يكون التلاميذ على معرفة بما يحيط بهم، وبكيفية التجول في المدينة أو البلدة، وبالأماكن الهامة فيها مثل محطات الباصات ومكتب البريد والمستشفى. وعليهم كذلك أن يتعلموا التصرف الملائم وإلى أين يذهبون إذا هم **ضلّوا الطريق** أو في **حالات الطوارىء**. وإذا كان لدى التلميذ هاتف في بيته فعليه أن يعرف مِن أين وكيف يتصل بالبيت وكيف يستعمل الهاتف.

وبالإضافة إلى الخروج من المدرسة فإن على المعلمين والأطفال أن يبحثوا كيفية التصرف في الأماكن العامة من خلال لِعب الأدوار وتمثيل الحالات والقصص التي تبيّن كيفية التعامل مع الأوضاع المختلفة التي يمكن أن تطرأ. وعلى التلاميذ أن يعرفوا كيفية التصرف إذا أوقفهم شرطي. ومن المفيد أن يقوم شرطي (في بزته الرسمية) بزيارة المدرسة والتحدث إلى التلاميذ، داعياً إياهم إلى توجيه الأسئلة إليه (أو يمكن أخذ التلاميذ أنفسهم إلى مخفر الشرطة).

● **تجنب المشاكل:** غالباً ما يفضل الأهل عدم السماح للصغار بالخروج بمفردهم خشية أن يواجهوا المشاكل. ولكن على التلاميذ الأكبر سناً أن يتعلموا تجنب التظاهرات السياسية والمشاجرات. وعليهم أن يتعلموا كيفية التصرف مع شخص يحاول توريطهم في أعمال غير قانونية أو لا أخلاقية، ويجب بحث هذا الموضوع بالإستعانة بـ لعب الأدوار وتمثيل القصص أو سردها. مثلاً: ماذا تفعل إذا عرض عليك شخص ما نقل علبة مخدرات إلى بلدة أخرى مقابل الكثير من المال؟ كيف تخرج من المأزق دون أن يمسّك سوء؟

وعلى المعلمين أن يناقشوا مع التلاميذ الصبية كيفية تجنب عروض الشذوذ الجنسي، وعلى المعلمات التحدث مع البنات الأكبر سناً عما يجب عليهن فعله إذا تحدث إليهن رجل لا يعرفنه، ولماذا عليهن التصرف بحشمة أمام العامة.

وعلى التلاميذ أن يتحدثوا عن السلوك الصحيح إجتماعياً وأن يمثّلوه (وربما باستخدام

الدمى) عند إجتماعهم بالآخرين، كما إن عليهم معرفة مستوى التهذيب الملائم لكل شخص من الأشخاص.

وعليهم أيضاً فهم الطريقة الصحيحة للتصرف مع الجنس الآخر: باحترامٍ ومع شعور بالمسؤولية دوماً. ولكن ما يمكن أن نعتبره سلوكاً ملائماً **يختلف كثيراً من مجتمع إلى آخر.** إن لعب الأدوار ومسرح العرائس والحديث الصريح، من الأشياء المفيدة في تعلم هذه الأمور.



يمكن أن يقدم التلاميذ المرطبات لأصدقاء أهلهم الذين يزورونهم في المنزل، وفي المناسبات الأخرى كجزء من تعلم أصول الضيافة. ويمكن للتلاميذ أن يبحثوا ويمثلوا الواجبات التي قد يحتاجون إلى تأديتها في الأعراس والمناسبات العائلية الأخرى.

١٢ ـ ٩ في البيت

يجب تعليم الأطفال في المدرسة بعض المهارات التي تساعدهم على أن يكونوا مفيدين في البيت، كالمحافظة على ترتيب أشيائهم وغسل الأطباق والخياطة (للبنات خصوصاً) والإسهام في إعداد الطعام والإعتناء بالأشقاء الصغار وغسل الثياب ورتقها وتنظيف الغرفة. ويمكن أن يتعلم التلاميذ كذلك بعض مهارات البستنة (العمل في البستان أو الحديقة، بما فيها الإعتناء بالمعدّات وصيانتها) والإعتناء بالحيوانات. ويستحسن إيضاً أن يتعلم التلاميذ طريقة آمنة لإشعال النار والطبخ، وأن يتعلموا كيفية تغيير المصباح الكهربائي بشكل آمن... إلخ.

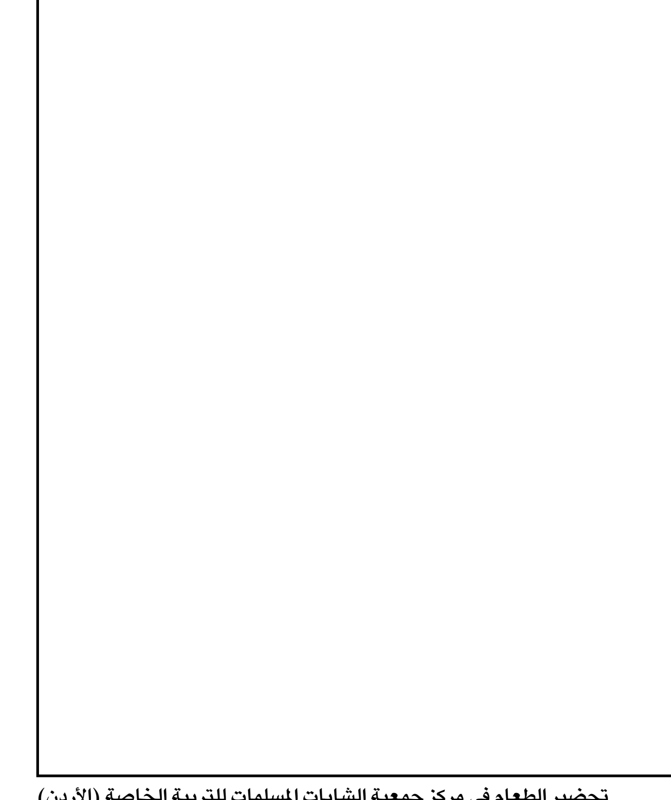
وعلى التلاميذ الأكبر سناً أن يعرفوا الشخص (أو الجهة) الذي يجب أن يتصلوا به في الحالات الطارئة. مثلاً: ماذا تفعل الفتاة إن كانت في البيت وأصاب أحد أفراد العائلة مرض مفاجىء؟

وكذلك، يجب أن يدرك التلاميذ المشاكل الصحية. وأن يعرفوا تلك المشاكل التي تستدعي حضور الطبيب، على أن يتعاملوا بأنفسهم مع المشاكل الصغيرة كالجرح الناجم عن سكين صغيرة. وعلى التلاميذ أن يعوا أهمية الحاجة إلى الإستحمام المنتظم.. إلخ.

ويجب أن يكون التلاميذ قادرين على تحمل مسؤوليات التدقيق البسيطة، كالتأكد من إقفال الأبواب، ومن إطفاء النور.. إلخ.

وينبغي أن يقوم التلاميذ كذلك ببعض أنشطة وقت الفراغ، وإلا فإنهم قد يشعرون بالملل في البيت مما يخلق مشكلات جديدة. وعلى المعلمين أن يحاولوا تشجيع الأهل على السماح لطفلهم المتخلف عقلياً بإقامة صداقات مع الأطفال الآخرين وبالخروج من البيت مع الأخ أو الأخت ما أمكن.

● **الأنشطة المهنية:** يمكن تعليم بعض هذه الأنشطة في المدرسة، أما إذا كان الأهل يعرفون المهارات التي يريدون أن يتعلمها طفلهم فإنهم قد يجدون حرفياً يعلمه إياها. وعندها يكون على المعلم أن يكون مستعداً لزيارة الحرفي وإعطائه بعض التوصيات حول الطريقة الأفضل لتعليم التلميذ، وتقديم المساعدة إذا ما برزت أي مشكلة.



تحضير الطعام في مركز جمعية الشابات المسلمات للتربية الخاصة (الأردن)

الفصل ١٣



الفنون والموسيقى والطعام

١٣ ـ ١ العمل الجماعي والبرنامج الزمني

معظم الأعمال التي ذكرنا سابقاً ـ كمهارات اللغة والإتصال والأعداد والقراءة والمهارات الإدراكية ـ يقوم الأطفال بها فردياً أو في جماعات صغيرة (إلى جانب أطفال آخرين يقومون بأعمال أخرى). والأعمال الأخرى التي ينفذها الأطفال إفرادياً أو في مجموعات صغيرة تضم أنشطة «الحركات الدقيقة» (استخدام الحركات الدقيقة كقص الرسوم وما شابه) والأنشطة «ما قبل الحرفية»، كتعلم التعاطي مع الأدوات واستعمالها والخياطة.. إلخ، ومهارات الحياة اليومية كتزرير الأزرار وربط العقد وما شابه ذلك.

ويجب تبديل الأنشطة بانتظام في أثناء اليوم الدراسي كي لا يملّها التلاميذ. ولكن، يجب ألا يكون التغيير اعتباطياً أو فقط لأن الساعة أصبحت العاشرة، مثلاً، والبرنامج ينص عندها على ضرورة البدء بنشاط جديد.

نَصف في هذا الفصل الأنشطة التي يجب أن تشكل جزءاً منتظماً من البرنامج المدرسي ويمكنها أن تشمل مجموعات أكبر من التلاميذ أو الصف (الفصل) بكامله.

١٣ ـ ٢ إجراءات السلامة

يتضمّن بعض الأنشطة التالية شيئاً من مخاطر الحوادث. مثلاً، عندما يستخدم التلاميذ السكاكين أو الزيت الساخن لتحضير الطعام، أو حتى عند القيام بتدريبات على الحركة. لذلك، وللتخفيف من احتمال وقوع حوادث فإن على المعلمين خلق الوعي لـ «تجنب الحوادث» وإزالة الأثاث المعرقل للحركة وآنية الطبخ أو الأشياء التي لا تكون قيد الإستعمال والأدوات الحادة... إلخ. أما الأطفال الأكبر سناً فيجب بذل الجهود لزيادة إدراكهم الأخطار.

● **الطوارىء:** بالإضافة إلى إجراءات السلامة يجب أن يكون في ذهن المعلم خطة واضحة يتفق عليها مع إدارة المدرسة حول ما يمكن عمله عند وقوع حادث ما، كالمحافظة على الهدوء، وطلب المساعدة، واستعمال صندوق الإسعافات الأولية، وأخذ الطفل المصاب إلى

المستوصف أو المستشفى، والتأكد من استمرارية الإشراف على التلاميذ وإعلام الأهل، وكتابة مذكرة حول الحادث... إلخ.

١٣ـ٣ تحضير الطعام

يهتم معظم الأطفال، أو كلهم، بالطعام وإعداده، بل إنهم يستمتعون بإعداده وتذوقه فيما بعد. وما من شك في أن التلاميذ سيبدون إهتماماً أكبر بالألوان والأحجام والعدّ والأوزان.. إلخ، ويتعلمونها بسرعة اكثر، إذا هم تمكنوا من استخدام هذه التعابير في حديثهم عن أنواع الطعام، بالمقارنة مع عدّ المكعبات أو الحديث عن الأزرار مثلاً.

أما تعلم إعداد الطعام فيبقى مهارة مفيدة لأي كان. وسيتعلم التلاميذ بذلك المساعدة في تحضير الوجبات في البيت. وقد ينجحون، أو ينجح بعضهم، بعد التمرين في إعداد الوجبات بلا مساعدة. ويشعر الأهل عادةً بسعادة كبرى عندما تتعلم البنات طبخ الطعام، أما الصبية فبإمكانهم أن يتعلموا الكثير أيضاً من هذه الدروس.

يجب أن يبدأ التلاميذ بإعداد أشياء بسيطة والقيام بمهمات صغيرة كملء السندويشات أو تقشير البازيلاء واللوبياء وتنقية الرز والعدس وتقطيع البندورة (الطماطم).. إلخ. ولا بد من الإهتمام في كل هذه الأعمال بالنظافة والسلامة، كغسل الأيدي قبل تحضير الطعام والمحافظة على نظافة طاولات المطبخ... ويجب تعليم التلاميذ أن يتعاملوا بحذر مع الأواني الساخنة والأدوات الحادة كالسكاكين.

وقبل تعليم التلاميذ استعمال السكاكين لا بد من التأكد من تحكّمهم الجيد بحركات اليد وتمرينهم على ذلك. ويجب الإهتمام بشكل خاص بتجنب الحوادث الناجمة عن سكب الزيت الحار أو سمنة القلي، وكذلك بتعليمهم كيفية إشعال فرن الغاز. ويتحتم الحذر أيضاً إذا احتاج التلميذ إلى تعلّم إشعال طباخ الكاز (الكيروسين) أو الغاز. وسيكون على التلاميذ أن يتعلموا ذلك إذا كانت هذه هي الطريقة المستعملة للطبخ في البيت، ولكن بشرط حصر ذلك بالتلاميذ ذوي الإدراك الجيد.

ويجب أن يأكل التلاميذ في المدرسة الذي يحضرون الطعام. في هذه الأثناء يمكن للمعلم أن يعلم كيفية الأكل لمن لا يتقنه. ويجب تخصيص وقت أسبوعي منتظم في المدرسة لتعليم كيفية إعداد الطعام.

١٣ـ ٤ الأعمال الفنية

تتضمن «الفنون» هنا كل الأنشطة التي يستعملها الطفل لعمل علامات ما على مادةٍ ما،

باستثناء الكتابة. ويمكن لـ «التلوين» و «الرسم» أن يشملا «الخربشة» ورسم العلامات والتنقيط.. إلخ. وهذا «العمل الفني» عبارة عن شيء يكون الطفل قد فعله بنفسه، وللطفل الحق في معرفة أن المعلم يثمِّن ما فعل.

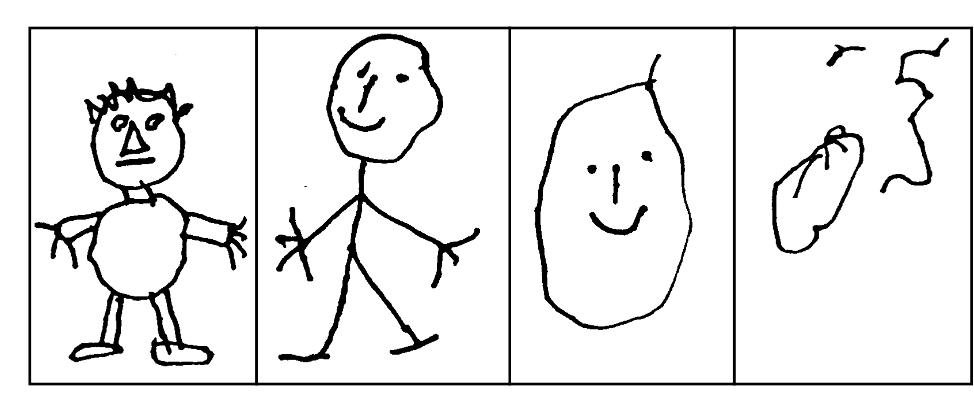
والعمل الفني مفيد لأسباب عدة. فهو يؤمن ممارسة التحكّم بحركات اليد من خلال الإمساك بالفرشاة أو الصلصال أو العجين.. إلخ. ويسهم العمل الفني في تنمية مهارات الإتصال من خلال تشجيع الأطفال على التحدث عن أعمالهم. أما التلاميذ ذوو القدرات اللغوية الضعيفة فيمكنهم أحياناً أن يعبروا بالرسم عن أفكارهم ومشاعرهم. وهذا ما يمكن أن يفعله أيضاً الأطفال الذين يعانون مشكلات عاطفية. وسوف يفكر التلميذ الذي يجتاز مرحلة الاكتفاء بالخربشة بما يريد أن يفعل، وبهذا فإنه يبدأ بتخطيط أفكاره وتنظيمها. وفي أثناء إبداع لوحته يتمرن الطفل على معرفة الألوان والأنماط والمساحات والأطوال والأعداد والحجوم والمواقع النسبية للأشياء. ويمكن أن يشمل هذا أيضاً التعبير الرمزي عن الأشياء والأعمال والأفكار.

● **هذا عملي أنا:** من الواجب تقييم الأعمال الفنية للتلاميذ وتقديرها حق قدرها، لأن هذا يبني ثقتهم بالنفس. ولذلك، على المعلم أن يمتدح العمل الفني ويعرضه في الصف (معلقاً على جدار أو خزانة) لبضعة أيام يرى التلميذ خلالها عمله معروضاً، ويكون التعليق على مستوى عيون الأطفال أو دونه. والعمل الفني يمكن أن يكون شيئاً يستمتع به كل التلاميذ. وحتى التلاميذ أصحاب الإعاقة الأشد يمكنهم إنتاج عمل فني ناجح ما.

إن هذا أمر يختلف عن «الفن» بمعناه التقليدي الذي يُعلَّم في معظم مدارس العالم النامي

إن «الفن» الذي يُعلّم تقليدياً ليس أكثر من نسخ لرسوم المعلم. ولقد رأينا في الفصل ١٠ الذي يتحدث عن القراءة أن نسخ الأشكال البسيطة يفيد في تدريب إدراك الأطفال في مرحلة معينة من تطورهم. أما العمل الفني للتلاميذ فيجب أن يكون عموماً **عملهم هم** الذي يُظهر للآخرين كيف يرى هؤلاء العالم وليس مدى إجادتهم النسخ. وعندما يُسمح للتلاميذ بالرسم بحرية فإنهم يرسمون الإشياء التي تهمهم، والأشياء التي يعونها أكثر من غيرها.

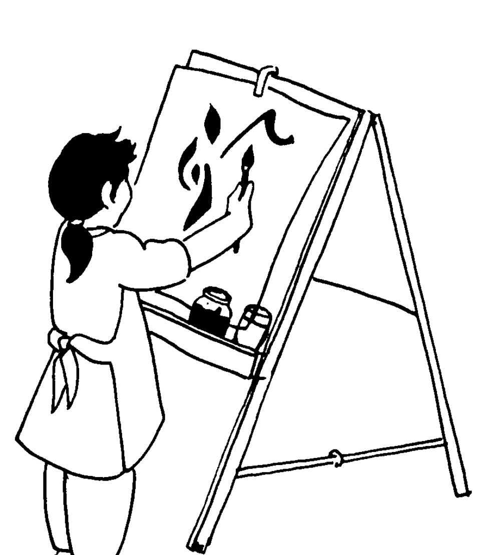
ويجب عدم تصحيح رسوم الأطفال لأنهم يرسمون بطريقة مختلفة عن الكبار، مع إنه يُستحسن لهم أن يروا رسوم وتلوينات الكبار بأساليب مختلفة. يمكن أن نستدل من رسوم الأطفال لـ «الرجل» أنهم يعون، أول ما يعون، وجه الرجل، ثم ينتقل وعيهم إلى بقية أنحاء جسمه والأطراف تدريجياً وهم يكبرون سناً.

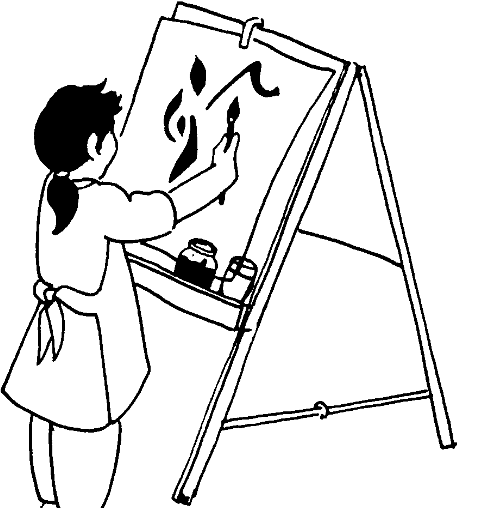




رسوم «الرجل» عند أطفال أسوياء أعمارهم ٢ و٣ و ٤ و٦ سنوات.

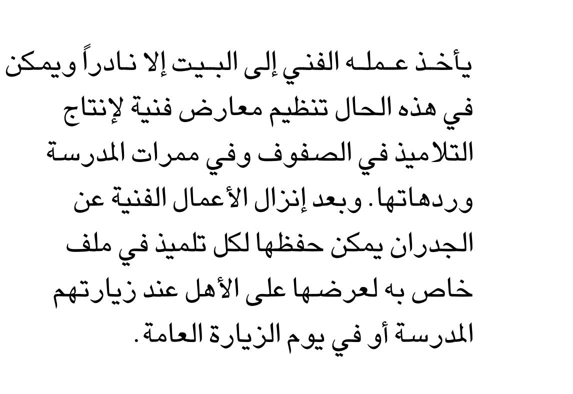
ويكون «العمل الفني» الأول للطفل، عادةً، عبارة عن علامات وخربشات. ويمكن الطفل أن يحاول منذ وصوله العمر العقلي للسنتين ونصف السنة أن يرسم أشخاصاً وأشياء بقلم الرصاص أو بالألوان. ومنذ ذلك الحين يمكن أن يكون العمل الفني للطفل إما **تمثيلياً**، بمعنى تمثيل ما يراه في المشهد، أو **غير تمثيلي**، بمعنى أن يكون نمطاً من الأشكال والألوان التي لا يراد لها أن تشبه أي شكل معين. وهنا، يمكن أن يشجع المعلم الطفل على التحدث عن عمله الفني بالقول مثلاً: «حدِّثني عما رسمت» أو: «إشرح لي ما رسمت» بدلاً من القول: «ما هذا؟». وقد يرسم الطفل **لا شيء** ومع ذلك فقد تكون لوحته جيدة من الناحية الفنية. ولا بد من منح العمل الفني للطفل الكثير من الإطراء والمديح.





• **إطلاع الأهل على عمل الطفل:** يحب الطفل عادة أن يأخذ عمله الفني إلى البيت ليريه لأهله. على المعلم أن يساعد الأهل على فهم ما بذله طفلهم من جهود بحيث يُظهرون فرحهم بالعمل وتقديرهم. وإذا بدا أن الأهل لا يهتمون بالأمر ولا يظهرون أي تقدير فإن الطفل لن

يأخذ عمله الفني إلى البيت إلا نادراً ويمكن في هذه الحال تنظيم معارض فنية لإنتاج التلاميذ في الصفوف وفي ممرات المدرسة وردهاتها. وبعد إنزال الأعمال الفنية عن الجدران يمكن حفظها لكل تلميذ في ملف خاص به لعرضها على الأهل عند زيارتهم المدرسة أو في يوم الزيارة العامة.



الرسم بالأصابع

• **الورق:** ينبغي إعطاء الأطفال تنوعاً من المواد لاستخدامها في العمل. ويجب أن تكون أطباق الورق من الحجم الكبير، ٤٥ × ٢٨ أو ٥٠ × ٣٥ سم، وأكبر أحياناً، أما بالنسبة للأطفال الأصغر فيجب أن يكون الورق من أكبر مقاس ممكن، مثل ٤٥ × ٦٠ أو ٥٠ × ٧٠ سم. ويكون استعمال الورق في أوضاع مختلفة، على الطاولة، مثلاً، أو معلقاً على الحائط أو موضوعاً على الأرض أو على حامل لوحات الرسم. ويمكن استخدام ورق بألوان مختلفة إذا توافر مثل هذا الورق.

• **الألوان:** يفضل استخدام مساحيق الألوان غير السامة. (ولكن ليس علب الألوان المائية فهي ملائمة فقط لقليل من الأطفال الأكبر والأكثر قدرة على استعمالها). وللرسم بالأصابع يمكن جعل مسحوق الدهان أكثر كثافة بإضافة بعض الطحين والملح إليه (الملح يوقف نمو العفن على الطحين. ويمكن استخدام الطحين والملح كذلك في تلوين الطعام. ويستطيع الأطفال الأكبر سناً أن يستخدموا علب الدهان المنزلية الصغيرة على ألا تعطى هذه للأطفال خشية أن يحاولوا تذوقها)، وينبغي الإهتمام بتنظيف الفراشي بعد استعمالها وحماية الثياب من الإتساخ.

• **أقلام التلوين الشمعية:** يجب أن يستعمل التلاميذ الأصغر سناً أو المصابون بإعاقات شديدة أقلام تلوين ثخينة، غير سامة، ويسهل الإمساك بها. ويمكن الأطفال الأكبر سناً أن يستعملوا أقلام التلوين الشمعية العادية.

• **الفراشي:** عند الرسم بالألوان يجد الأطفال الصغار من الأسهل عليهم الإمساك بالفراشي العريضة. والفراشي الأنسب من فراشي الفنانين (والأرخص ثمناً) هي فراشي دهان البيوت الأصغر حجماً. وقد يستعمل الأطفال الأكبر أحياناً فراشٍ أرفع وأكثر دقة، من

الطراز الذي يستعمله الفنانون. ويمكن استخدام قطع من الإسفنج أحياناً في وضع الدهان. ويستسهل بعض الأطفال الإمساك بالإسفنج.

● **ثياب العمل:** يجب توفير قمصان قديمة مستعملة لاستخدامها في حماية ثياب التلاميذ، وخصوصاً عند الرسم بالأصابع أو استخدام الدهان المنزلي. تكون هذه القمصان من أكبر مقاس ممكن لتغطي الثياب العادية، تُردّ أكمامها إلى الوراء كي لا تعرقل عمل الطفل.

● **الخطوط الأولى:** يكتفي الأطفال الصغار وشديدو الإعاقة برسم خطوط لا معنى لها على الورق. عليهم أن يرسموا بالأصابع، في معظم الأحيان، بحيث تلمس أصابعهم أو أيديهم الورق مباشرة. وهم يرسمون أحياناً على طاولة سطحها من الفورمايكا أو من مادة بلاستيكية قابلة للغسل، ثم يُضغط الورق على ما رسمه التلميذ على الطاولة لينطبع الشكل عليه. ويمكن للطفل أن يطبع بصمة يده كاملة بعد صبغها بدهان قابل للإزالة بالغسيل وضغطها على الورق. ويمكن صنع آثار للأقدام على أرض الغرفة بالطريقة نفسها.

● **الخربشة:** يتطور الأطفال من رسم الخطوط البسيطة إلى الخربشة، التي تبدأ بحركات لفوق ولتحت ثم فيما بعد إلى رسم الدوائر. وإذا استمر التلميذ في رسم خطوط تتجه لفوق ولتحت يكون على المعلم أن يجلس إلى جانبه ويشجعه وأن يريه في الوقت نفسه كيفية رسم الدوائر. ويجب السماح للتلميذ باستعمال أي من اليدين أو الإثنتين معاً، كما يرغب.

● **الطباعة:** كثيراً ما يرسم الأطفال الأكبر سناً والأكثر قدرة بالفراشي أو الإسفنج أو أقلام التلوين. ومع ذلك فإن عليهم أيضاً أن يستعملوا أحياناً طرقاً أخرى في العمل، مثل الطباعة وطبع بصمات الأيدي ومقارنة أحجامها ببصمات الأطفال الآخرين. ويستطيع التلاميذ أن يطبعوا بواسطة مواد مختلفة. مثلاً: اقطع حبة بطاطا من منتصفها واحفر شكلاً ما على أحد الوجهين ثم لونه واضغطه على الورق. واستعمل ألواناً منوعة لتحقيق نمط ما. ويمكن استعمال خُضر أخرى كذلك، وتلوين أوراق

الشجر والنباتات ثم ضغطها على الورق، أو تلوين قطع خشبية أو قماشية أو من مواد أخرى واستعمالها بالطريقة نفسها.

● **تنويع:**

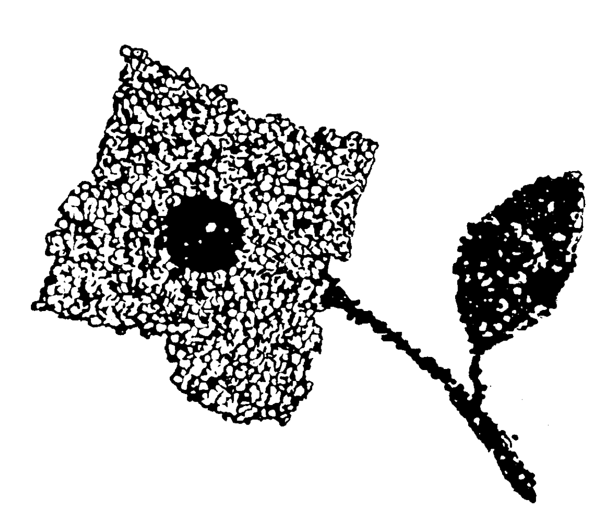
- الرسم بالخيط: تُغطس قطع من الخيوط في الدهان المائع وتوضع على ورقة، ثم تُطوى الورقة على الخيوط. نسحب الخيوط من داخل الورقة المطوية ثم نفتحها لنرى ما انطبع عليها. ويمكن تكرار العملية بألوان مختلفة.
- الرسم بالنفخ: يمكن مص قليل من الدهان المائع بقشة شرب المرطبات ثم تنقيط الدهان على الورق. ثم ينفخ الطفل في القشة محركاً نقاط الدهان على الورقة.

ويمكن صنع أعمال فنية مثيرة للإهتمام برسم شكل ما بواسطة أقلام الشمع أو بشمعة على ورقة، ثم الرسم بالألوان فوقه حيث لن تلتصق بالشمع.

● **الأشكال والمواضيع:** يمكن وضع أجسام منوعة على الورق ورسم حدودها الخارجية. على سبيل المثال، نضع عدة أوراق متلاصقة على أرض الغرفة، فيستلقي عليها الطفل، ثم نرسم حدود جسمه الخارجية. ثم يلون الطفل داخل الشكل. ويمكن أن يفعل كل التلاميذ الشيء نفسه، كلٌّ بدوره.

عندما يبدأ الأطفال برسم رسوم تمثل أشكالاً فإنهم يبدأون عادة بأشكال الأشخاص والسيارات وأشياء أخرى. اقترح عليهم رسم أشياء يرونها في أثناء خروجهم من المدرسة في النزهات أو مواضيع يدرسونها في الصف (كأنواع الفواكه المختلفة والحيوانات وما شابه). أنظر القسم ٤ ـ ١ ـ ٤، حول «المعرفة العامة».

● **الكولاج:** يعتبر لصق الأشياء على مادة خلفية نوعاً من الأعمال الفنية. ويمكن الأطفال أصحاب الإعاقات الأكثر حدة أن يمزقوا أوراق الصحف والمجلات أو المحارم الورقية الملونة ثم لصقها على ورق مصمغ. ويستطيع الأطفال الأقدر أن يصمّغوا بأنفسهم المكان الذي يريدون واستعمال تشكيلة واسعة من المواد كخرق القماش



الصغيرة أو حبّات العدس (كما هو مبين في صورة الزهرة هذه) أو الفاصولياء والأزهار وأوراق النباتات وأعواد السباغيتي وأنواع المعكرونة الأخرى والخرز والبرّاق والأزرار.. إلخ.

● **الأبعاد الثلاثة:** يمكن أن يصنع التلاميذ أشكالاً من الصلصال (أو الطين) أو أن يكتفوا بجمع ومدّ الصلصال أو العجين أو أي مادة أخرى كالمعجون وغيره. ويتمتع الصلصال بملمس وكثافة جيدين لاستعمال الأطفال. لا تنسوا حماية الثياب من الإتساخ. أما المعجون (البلاستيسين) فقد يكون أقسى من أن يتمكن بعض الأطفال من استعماله بسهولة. أما العجين فمفيد جداً لاستعمال الأطفال الصغار. (تخلط كميات متساوية من الطحين والملح والماء للحصول على الكثافة اللازمة. استعمل الكثير من الملح لمنع العجين من التعفن بسرعة، ولمنع التلاميذ من أكله). ويجد الأطفال متعة في محاولة ضغط العملات المعدنية أو الأجسام الأخرى الصغيرة في الصلصال أو المعجون أو العجين مما يعطي طبقة مجوفة، محفورة، كالتي يوجدها الختم في الشمع الساخن. ويمكن أيضاً صنع أشكال مجسمة أو نافرة (ثلاثية الأبعاد) بواسطة لصق المواد المهملة أو العلب الكرتونية أو البلاستيكية الصغيرة الفارغة، (علب البن مثلاً) بعضها ببعض.

يَستحسن بعض المعلمين أن تكون في الصف «طاولة للفنون» أو الأشغال اليدوية يمكن للتلميذ أن يعمل عليها طوال المدة التي يريد خلال فترات العمل الفردي. ويفضل معلمون آخرون القيام بالأعمال الفنية بمشاركة كل تلاميذ الصف (الفصل) معاً. وعند استعمال طاولة للفنون يجب أن يكون هنالك مصدر ماء قريب لكي يغسل الطفل يديه وفراشيه عند الإنتهاء من العمل. وإذا لم يكن هنالك ماء في الصف فيمكن إبقاء دلو ماء بالقرب من الطاولة موضوعاً في طشت أو وعاء واسع لمنع تبلل المكان.

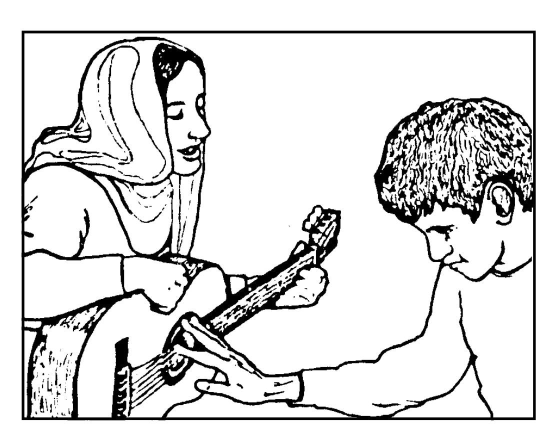
١٣ـ٥ عزف الموسيقى

يستمتع التلاميذ المتخلفون عقلياً بالموسيقى بقدر استمتاع الآخرين بها. واستمتاع التلميذ بالموسيقى قد يدفعه إلى تعلم أشياء أخرى. وكثيراً ما ينضم الأطفال الذين يعانون من الخجل أو الإنطواء إلى التلاميذ الآخرين في الموسيقى والغناء، وقد يعزفون ويغنون بمفردهم أيضاً. وقد يتمكن التلاميذ الذين يجدون صعوبة في الإمساك بالأشياء من الإمساك بالآلات الموسيقية. كثيراً ما يقوم الأطفال المتأخرون في الكلام بغناء الكلمات قبل تمكنهم من النطق بها. وقد يشارك التلاميذ في حصص الموسيقى من خلال العزف على الآلات الموسيقية أو الرقص أو الغناء. وحيث لا يكون الرقص أمراً مقبولاً من الناحية الإجتماعية فإن أشكالاً من

الحركات المرافقة للموسيقى يمكن أن تحل محله، كالسير المنتظم أو التمارين الرياضية على إيقاع الموسيقى.

● **التنويع:** تبقى الموسيقى المسّجلة (على أشرطة أو أسطوانات) مفيدة لأنها تمكن التلاميذ من الأستماع إلى أنواع موسيقية مختلفة وقد يغنون مع النغم في أثناء الإستماع إليه، أو قد يصفقون أو ينقرون الإيقاع إما على الطاولات أو على آلات الإيقاع. ويجب الإستماع إلى أنواع مختلفة من الوسيقى التي تثير إنفعالات مختلفة، فالموسيقى العسكرية تحث الناس على المشية العسكرية، وهناك الموسيقى التي تستثير الحزن والأخرى المفرحة. وإذا كان أحد المعلمين يتقن العزف على آلة ما فإن التلاميذ سيجدون في الأداء الحي تغييراً مثيراً عن الموسيقى المسجلة.

ينبغي أن نحاول تعليم كيفية العزف على الطبلة والدربكة والدف والرق والأجراس والخشخيشات (المصنوعة من علب بلاستيكية أو كرتونية فيها بعض حبوب الفاصولياء أو الرز)، وبعض آلات النفخ (كالناي البسيط) ومطارق الصفائح المعدنية (الزايلوفون). ويُستخدم معظم هذه الآلات في نقر الإيقاع، ولكن قد يكون بعض التلاميذ قادرين على تعلم عزف نغمة بسيطة. وقد يتعلم البعض نقر الطبلة أو الدربكة جيداً، ويجب تشجيع هؤلاء على العزف بمفردهم وبمرافقة المعلم أيضاً. ويمكن للتلاميذ كذلك أن يتناولوا أحياناً آلة المعلم الموسيقية، ربما في حصص فردية، لسماع ما يصدر عنها من أصوات.



وكثيراً ما يُظهر التلميذ الخجول والإنطوائي والمفرط النشاط إستجابةً حسنة للموسيقى. ويجب أن نُتيح الفرصة للإستماع إلى الموسيقى المشاركة في عزف الإيقاع. وقد يتعلم الأطفال ذوو السلوك العدواني السيطرة على مشاعرهم بالدق على الطبلة أو الدربكة بدلاً من ضرب الأطفال الآخرين.

● **الحركة:** خلال حصص الموسيقى يجب إفساح المجال أمام التلاميذ للنهوض والرقص (أو ممارسة المشية العسكرية والتدريب الرياضي) بمرافقة الوسيقى. ويكون على التلاميذ على أنواع مختلفة من الموسيقى: البطيئة والسريعة، والهادئة والصاخبة.

● **الغناء:** الغناء أكثر تسلية ومرحاً من الكلام، وكثيراً ما يغني الأطفال الكلمات قبل أن يستطيعوا نطقها. ويغني بعض الأطفال بسهولة أكبر ضمن المجموعة، في حين أن آخرين يخجلون من الكلام قد يسعدهم الغناء بمفردهم. وتفيد أغاني العمل التلاميذ البادئين بتعلّم الكلام، وهم يسلّون الآخرين بذلك. ويؤدي التلاميذ الآخرين مع هذه الأغاني حركات تتوافق مع كلمات الأغنية. وبهذا يتعلم الأطفال تقليد الحركات ويبدأون بتقليد الكلمات.

● **تأليف الأغاني:** يمكن أن يؤلف المعلم أغنية يختار كلماتها بنفسه بهدف تعليم كلمات معينة. وتبقى أغاني العدّ مفيدة جداً في تعلم نطق أسماء الأعداد. والطفل الذي لا يستطيع لفظ الأعداد قد يتمكن من لفظها بعد ترديد أغنية تقول مثلاً: «جاء النجار، كم باباً أصلح؟ واحد، إثنان، ثلاثة، أربعة، خمسة، ستة... إلخ»، أو أي أغنية أخرى يؤلفها المعلم حسب اللزوم. ومن الأسهل على الطفل أن يتعلم أغنية من أن يحفظ الكلمات. ويمكن تأليف الأغاني كذلك لتعليم أسماء أجزاء الجسم مع إيماءات تشير إلى أماكن وجودها. (هنا مثلان بالفصحى يمكن تعديلها و «ترجمة» الكلمات إلى العامية أو استخدام أي أغانٍ أخرى تخدم الغرض):

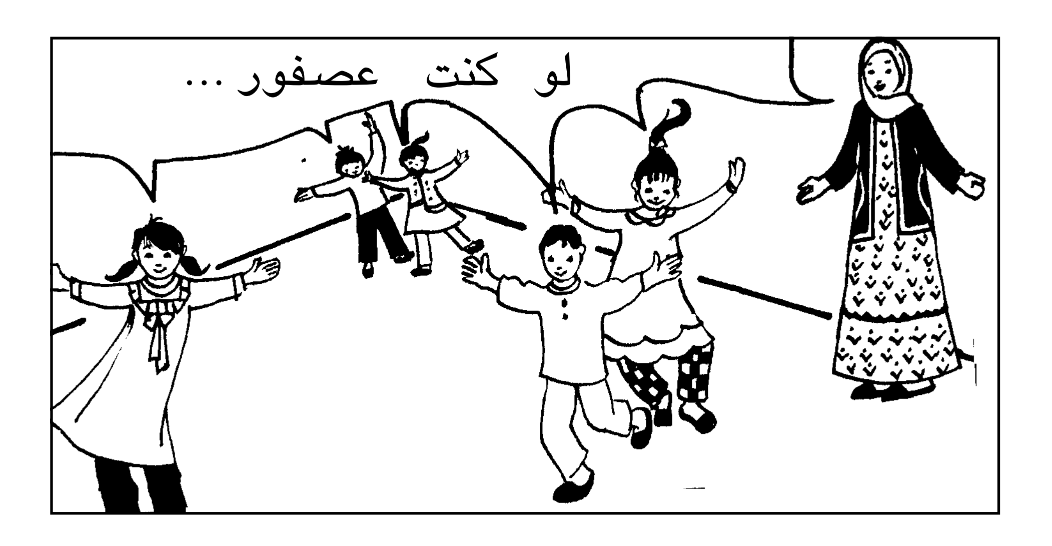
أغنية لأقسام الجسم	**أغنية لأسماء الألوان**
لسليم عينان.. واحدة، اثنتان.. ولكن له أنف واحد.	هذا القماش أحمر.. ماهي الأشياء الحمراء؟ البندورة (الطماطم) والرمان.
لسليم أذنان.. واحدة، اثنتان.. ولكن له فم واحد.	هذا القماش أبيض.. ما هي الأشياء البيضاء؟ الحليب والورق.
لسليم يدان.. واحدة، اثنتان.. ولكن له رأس واحد.	هذا القماش أخضر.. ما هي الأشياء الخضراء؟ البازيلاء والفول وأوراق الشجر.. إلخ.

● **أغنية إسمي:** يُستحسن أن يكون لكل تلميذ أغنية خاصة به تحتوي على اسمه تُغنى خلال درس الموسيقى ويتعلمها التلميذ.

وعندما تحتوي الأغاني على كلمات صعبة، يُستحسن أحياناً جعل التلاميذ يغنون بالدور لمراقبة صحة النطق (ولكن من دون مبالغة لكي لا يصبح الغناء اختباراً بدل أن يكون نشاطاً ممتعاً).

ولا يحقق التلاميذ من دروس الموسيقى الإفادة المثلى إلا إذا رأوا أن المعلم يستمتع بوقته أيضاً. والواقع أن هذا يسهم في المحافظة على اهتمامهم.

ومن الأفضل أن يكون المعلم الذي يعطي دروس الموسيقى متفهماً لإحتياجات التلاميذ ويسرّه أن يعلمهم، حتى ولو كانت معرفته بالموسيقى قليلة، بدلاً من أن يعلمهم الموسيقى موسيقيّ مختص لا يفهم التلاميذ ويأتي ليعزف ويؤدي بعض الأغنيات بطريقة رسمية. أما إذا تولى شخص آخر غير معلم الصف المعتاد تقديم درس الموسيقى فإن على معلم الموسيقى هذا أن يتأكد من أن معلم الصف يعرف الأغاني التي يعلمها لكي يغنيها في الأوقات المناسبة خلال النهار.



الفصل ١٤

الحركات والتمثيل والنزهات.. إلخ

يمكن النظر إلى الأنشطة البدنية للتلاميذ المتخلفين عقلياً من خلال عنوانين رئيسيين:

آ - معرفة الجسم وبرنامج الحركات.

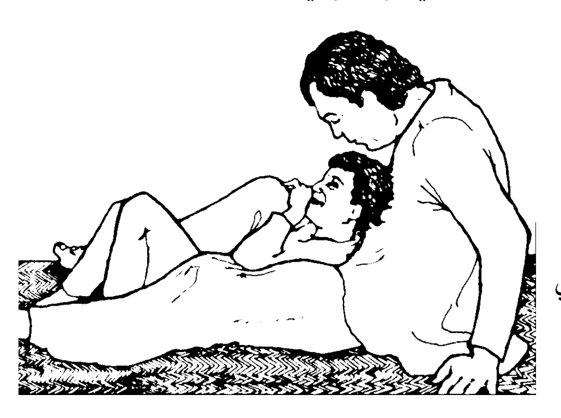
ب - التمارين البدنية التقليدية.

يستمتع تلاميذ كثيرون بالألعاب الرياضية أيضاً، ويجب أن يشارك هؤلاء بشكل منتظم، إن أمكن، في ألعاب كرة السلة والقدم والكرة الطائرة وتنس الريشة.. إلخ. ويمكن الألعاب الرياضية أن تحسّن التحكّم بالحركات، كما أنها تمكّن التلاميذ من المشاركة في اللعب مع الأطفال غير المعوقين.

١٤-١ معرفة الجسم وبرنامج الحركات

كثيراً ما يبدو مظهر المتخلفين عقلياً مختلفاً بسبب مشيتهم غير العادية (بتصلّب مثلاً ودون ثني الركبتين)، ولو كانوا طبيعيين تماماً من الناحية الجسدية. وقد يعود هذا إلى فهمهم الضعيف لأجزاء الجسم والطريقة الأفضل لتحريكها. ويستطيع «برنامج حركات» مدروس جيداً أن يساعد التلاميذ على التحرك بشكل طبيعي وعلى أن يصبحوا أكثر إدراكاً لأجسامهم. وكذلك، فإن بعض هذه الأنشطة يساعد أيضاً على تطوير علاقة ثقة بين التلميذ والمعلم، بينما يفيد بعضها التلاميذ الذين يعانون من مشكلات عاطفية أو سلوكية.

ويمكن ممارسة هذه الأنشطة في غرفة الصف نفسها إذا وضعنا أثاثها جانباً أو في قاعة مركزية إذا وُجدت (أنظر أيضاً الفقرة ١٤-١-٩)). وتتم ممارسة تمارين كثيرة على الأرض، التي تُنظف جيداً أو تُغطى بالحصائر.

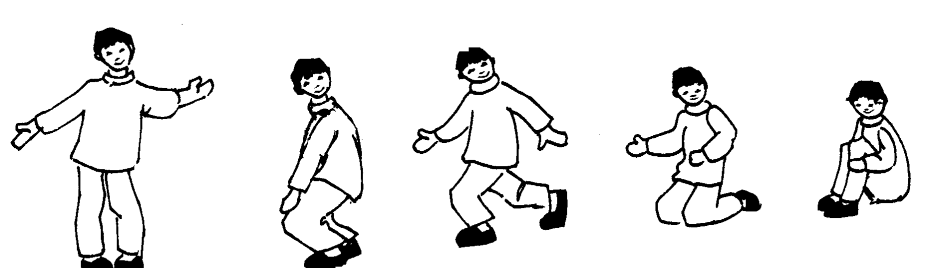


● **الجذع:** كثيراً ما لا يعرف التلاميذ المتخلفون عقلياً **جذعهم** بشكل جيد (والجذع هو الجسم عدا الأطراف الأربعة والرأس). وتظهر الرسوم الأولى للأطفال الساقين والذراعين ترتبط مباشرة بالرأس. ويمكن للإستلقاء على الأرض أو التقلب أو الزحف أن يجعل الطفل أكثر إدراكاً لجذعه ولصلابة الأرض. وكثيراً ما يعجز التلاميذ القلقون والمتوترون عن الإسترخاء عند استلقائهم على الأرض. أما إذا هم تعلموا أن يفعلوا ذلك فإنهم سوف يتحسنون في نواحٍ أخرى أيضاً. ويمكن أن يبدأ هؤلاء الأطفال بالإسترخاء عند أرجحتهم بلطف من جهة إلى أخرى أثناء جلوسهم أو استلقائهم على الأرض أو على حضن المعلم.

● **التدحرج:** هذه حركة ذات أهمية خاصة بالنسبة لتعليم التلاميذ الإسترخاء والتحرك بسهولة أكبر. وكثيراً ما يعاني الأطفال الخوف من السقوط، ولكن في التدحرج «سقطة» صغيرة مُتحكم بها، تعطي الطفل ثقة أكبر بالنفس. والتدحرج من وضعية الجلوس باتجاه الكتفين والظهر يشكل «سقطة» أصعب بقليل يتعلم الأطفال الإستمتاع بها. ويمكننا كذلك أن نساعد الطفل على الإسترخاء بالإستلقاء على ظهره ورفع كاحليه وجرّه بلطف وأرجحته ذات الجانبين (على أرض ناعمة لا شظايا فيها).

وكذلك، فإن دوران الأطفال على الأرض منبطحين على البطن يساعدهم في إدراك هذا الجزء من الجسم. وإذا ما كوّر الطفل جسمه ليصبح كالكرة عند محاولة المعلم تقويم جسده بلطف فإنه يدرك وجود عضلات معدته.
والشقلبة فوق كتف المعلم تساعد الطفل أيضاً على إدراك منطقة خصره، وهذا يحصل بأن يجلس المعلم على الأرض بينما يقف التلميذ خلفه، ثم يتقدم الطفل ويلتف فوق كتف المعلم واضعاً رأسه في حضنه، ويدفع ساقيه إلى الأعلى بينما يمسك المعلم بخصره.. ويتشقلب الطفل.

● **الركبتان:** إن لإدراك الركبتين أهمية كبيرة بالنسبة للمشي الطبيعي. والطريقة الأسهل للبدء بالعمل في هذا الإتجاه هي أن يجلس الطفل على الأرض وركبتاه مرفوعتان إلى الأعلى أمامه. ويضرب الطفل بكفيه على الركبتين، ويربت عليهما، ويمسدهما. ويخفض الركبتين ثم يعيد رفعهما، ويضرب إحداهما بالأخرى. ويمكنه أن يمشي بركبتين منثنيتين، أو وهو يمسك بهما، أو وهما متلاصقتين.. إلخ:

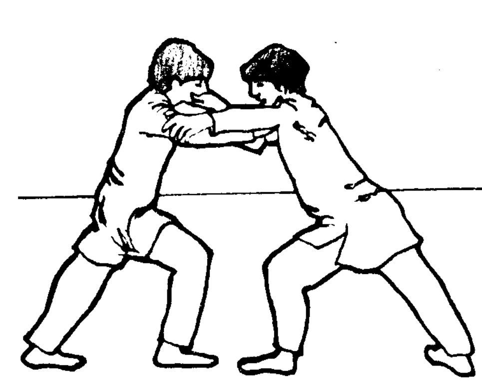


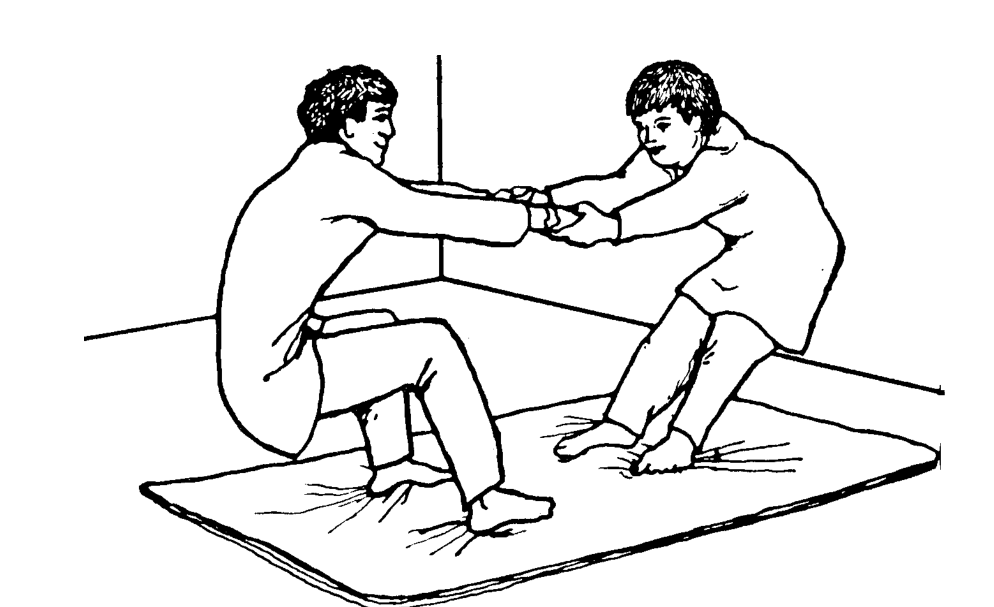
وبالطريقة نفسها، يمكن ممارسة تمارين لزيادة إدراك أجزاء أخرى من الجسم، وهي تمارين تشمل طرقاً مختلفة في التحرك على الإرض.. إلخ.

● **القوة:** يمكن أن يدرك التلميذ مدى قوة جسمه باتخاذه وضعية محكمة ومستقرة وتثبيت نفسه بينما يحاول شخص آخر دفعه في محاولة لتحريكه. يستلقي على وجهه منبطحاً على الأرض ومباعداً ما بين أطرافه، متشبثاً بالأرض ومقاوماً الجهود التي يبذلها الآخر لقلبه. ويمكن أن يختبر التلاميذ قوتهم بطريقة تعاونية لا عدوانية بأن يتدافع كل إثنين بالأكتاف أو بالظهور ببطء أو بلعب المصارعة بالزنود أو «الكباش».

وعلى التلميذ أن يكون لطيفاً مع زملائه، مثلاً: يهتم بزميله الذي عُصبت عيناه فيقوده في تنقله ويجنّبه العوائق. ويمكن أن يسمح المعلم بأن يقوده الأطفال بهذا الشكل، بعد عصب العينين، أو حتى بأن يرفعه ويحمله عدد من الأطفال الذين يعانون من مشكلات عاطفية.
وتساعد الأنشطة البدنية أطفالاً كثيرين على أقامة علاقات تعتمد على الثقة والإخلاص. ويبني الأطفال الرضّع علاقاتهم، أول ما يبنوها، من







خلال التلامس الجسدي أو الإحتكاك، وهذا ما يفعله الأطفال المتخلفون عقلياً، وإنْ في سن متأخرة في أكثر الأحيان.

والطفل الذي لا يسترخي بسهولة، أو الذي لا يثق بمعلمه، يمكن مساعدته على الإسترخاء أو كسب الثقة إذا جلس المعلم على الأرض وأجلس التلميذ أو جعله يستلقي بين ساقيه ثم راح يؤرجحه ذات اليمين وذات الشمال. ويحب بعض الأطفال المضطربين أن يُحملوا وأن يؤرجحوا إلى الأمام والخلف.

والتشقلب فوق كتف المعلم يُشعر التلميذ بأن المعلم يسنده فتكبر عنده مشاعر الثقة فيه. وإذا حمل التلاميذ معلمهم، جماعةً، فإنهم يشعرون أن المعلم يثق بهم وينمو عندهم الأحساس بالسؤولية.

والتلميذ صاحب النشاط المفرط والتوحدي (أَوْتيستيْكْ والمسترسل في التخيل هرباً من الواقع) يمكن أن يبدأ علاقاته مع البالغ الذي يوفر له حركات ممتعة، كحمل الطفل من الخلف وتحت إبطيه وأرجحته، أو جره من كاحليه على أرضية ناعمة فيما التلميذ على ظهره.

١٤-٢ التمارين التقليدية للتدريب البدني

يجب أن يكون برنامج التربية البدنية التقليدي، هو أيضاً، جزءاً من أنشطة الصف

(الفصل) المنتظمة على الرغم من كونه أقل أهمية من «برنامج الحركات». وهو يوفر طريقة ممتعة للطفل لتطوير مهارات النسخ ومفاهيم الإتجاهات (فوق، تحت، وراء، أمام.. إلخ) والتنسيق بين اليد والعين.

إن تقليد الوضعيات المختلفة لا بد أن يشمل:

– مد الذراعين – رفع الذراعين – الذراعان فوق الرأس
– الذراعان إلى اليسار – الذراعان إلى اليمين
– مد الساق اليسرى إلى الأمام ولمسها باليد اليسرى
– مد الساق اليمنى إلى الأمام ولمسها باليد اليمنى
– مد الساق اليمنى إلى الأمام ولمسها باليد اليسري.. إلخ.

المشي الطبيعي:	إلى الأمام	إلى الوراء	إلى الجانبين
المشي على رؤوس الأصابع	إلى الأمام	إلى الوراء	إلى الجانبين
الجري الطبيعي	إلى الأمام	إلى الوراء	إلى الجانبين
الجري على رؤوس الأصابع	إلى الأمام	إلى الوراء	إلى الجانبين
خطوات كبيرة جداً	إلى الأمام	إلى الوراء	إلى الجانبين
خطوات صغيرة جداً	إلى الأمام	إلى الوراء	إلى الجانبين
الوثب	إلى الأمام	إلى الوراء	إلى الجانبين

- القفز نحو الأعلى والأسفل (النطنطة)، والقدمان مضمومتان، والقدمان مفتوحتان، إلى الأمام وإلى الوراء، وثبة الأرنب.
- السير على خط مرسوم على الأرض أو الخطو على أوراق ملصقة على الأرض أو علامات مدهونة عليها (إلى الأمام، إلى الوراء، إلى الجانبين).
- التقاط الكرات ورميها نحو هدف معين (هدف كبير و/ أو كرة كبيرة للأطفال الذين يجدون صعوبة في فعل ذلك، وهدف أو كرة أصغر لمن يفعلونه بسهولة).
- ركل الكرات يمكن أيضاً أن يأخذ مكانه في التربية البدنية.

وإذا كان الأطفال يغيرون ملابسهم من أجل الأنشطة الرياضية هذه فإن هذا يوفر فرصة مفيدة لممارسة مهارة ارتداء ملابسهم.

ويمكن أن يؤلف كلٌّ من «برنامج الحركات» و «التدريب البدني»جزءاً من الأنشطة اليومية. («برنامج الحركات» يمارس مرتين على الأقل أسبوعياً لمدة عشرين دقيقة في كل حصة).

١٤–٣ التمثيل

يلعب الأطفال الأسوياء عندما يبلغون السنة ونصف السنة من العمر ألعاباً يقلدون فيها ما يفعل الكبار، فهم يتظاهرون بالقيام بالأعمال المنزلية التي تقوم بها الأم، أو يقدمون الشاي والمرطبات للدمى أو لضيوف خياليين، أو يقدمون سيارات موهومة. ويستمتع التلاميذ المعوقون عقلياً بهذا النوع من اللعب ويستفيدون منه.

ويساعد التمثيل المسرحي أو التخيلي التلاميذ على فهم ما يجري حولهم وكيفية عمل الأشياء. وتساعد الأنشطة المتخيّلة التي تتعلق بأشخاص عديدين، التلاميذ على تطوير فهم اللغة وعلاقاتهم بالآخرين والتحكم بالمشاعر.

وكثيراً ما يدور التمثيل حول حالات وظروف من الحياة العادية، كتمثيل القيام بالأعمال والمهمات المنزلية، ولعب أدوار «الأهل والأولاد»، و «المعلمين والتلاميذ» في المدرسة، و «الأطباء والمرضى».. إلخ. ومن خلال هذا النوع من الألعاب يزيد الطفل من فهمه لهذه الحالات والأوضاع.

● **التغلّب على المخاوف:** يخاف الطفل أحياناً من ظرف قد يحصل (كالذهاب إلى المستشفى)، وقد يقلل تمثيل الظرف من مخاوفه.

ويمكن أن يتذكر الأطفال النزهات الجماعية. فيمثلون ما حصل فيها في اليوم التالي، أو يمكنهم تعلم المزيد من هذه النزهات إذا هم مثلوا الرحلة مسبقاً وحضروا أنفسهم لرؤية الأشياء التي سيرونها فعلاً.

وكثيراً ما يمكن أن يساعد التلاميذ الذين يعانون من مشكلات عائلية بتمثيل هذه الأوضاع العائلية، فيأخذ الطفل دوره نفسه أحياناً، ويمثل دور الأم أو الأب أو أي فرد آخر من أفراد العائلة أحياناً أخرى.

● **البدء بالعمل:** لا يحتاج التمثيل إلى تجهيزات ولكن توفير عددٍ من الأشياء - إن أمكن - يساعد على استخدامها بطرق مختلفة.

ومن الأمثلة على ذلك أن صندوقاً كرتونياً كبيراً بما يكفي للجلوس فيه يمكن أن يكون قارباً أو سيارة أو سريراً أو طاولة (إذا قلبناه). والفراغ تحت الطاولة يمكن أن يتحول إلى بيت أو عرين أسد أو حافلة للركاب أو قطار، أما سطح الطاولة فيمكنه أن يصبح رفاً لعرض البضائع أو مقعداً في عربة أو أي شيء آخر يتخيله الطفل.

ويجد المعلمون أحياناً صعوبة في معرفة كيفية البدء بالأنشطة التمثيلية. ولكن هناك طرقاً كثيرة يمكن من خلالها إدخال التلاميذ إلى عالم التظاهر والتمثيل مثلاً: عند الخروج إلى الملعب يمكن أن نطلب من التلاميذ أن يصطفوا ويمشوا مشية عسكرية، وهذا ما قد يقود إلى لعبة العسكر. وقد نطلب من التلاميذ في مرة أخرى أن يمشوا كالعجائز ويقوم واحد منهم أو إثنان بمساعدة الآخرين. أو قد نطلب منهم المشي مقلدين حيوانات معينة.. إلخ.

وهناك ألعاباً أخرى كثيرة بسيطة وممتعة تحتوي على «التظاهر» يشترك فيها كل الأطفال، مثل رفع أوزان وهمية وثقيلة، أو نفخ بالونات هائلة الحجوم أو القيام بدور رجال الشرطة في تنظيم حركة المرور، وهذا يمكن أن يتحول إلى قيام واحد أو إثنين بدور الشرطي وإلى تمثيل الآخرين أدوار السيارات.

وقد يفضّل المعلم في البداية أن يقتصر وقت التمثيل على عشر دقائق. أما فيما بعد ومع ازدياد ثقته بالنفس، فيمكنه إطالة الوقت حسب ما تقتضيه اللعبة. ويستمع التلاميذ الأبطأ بتكرار الأنشطة، هي نفسها أساساً، مرات عدة بتنويع ضئيل فقط فيها.

ويفضل عدم إعطاء التلاميذ تعليمات مطولة عما عليهم القيام به لأنهم لن يتذكروها، وقد لا يفهمونها. وعلى كل حال فإنه يستحسن منح التلاميذ فرصة لأن يتخيلوا بأنفسهم ويقرروا ما عليهم أن يفعلوا. ويجب أن يناقش التلاميذ ما سيحصل، ومَن يأخذ دور مَن، شرط أن يبقوا أحراراً في تغيير الموضوع مع تطور التمثيلية. ولا بد من أن يقوم المعلم بتقييم الأفكار، بينما يضع الأطفال قواعد ما سيحصل.

إن لعب التلاميذ «المسرحي» ليس «مسرحية» بما في كلمة «التمثيلية المسرحية» من معنى. وعلى المعلم أن يتجنب التدخل المباشر وإدارة ما يجري. وعند الضرورة، يمكن أن ينضم المعلم إلى التلاميذ في تمثيلهم، ولكن كلاعب زميل لهم. ويمكن أن يدخل المعلم اللعبة في دور شخصية ذات سلطة (كشرطي، مثلاً) أو على أساس أكبر من المساواة مع الآخرين لتقديم أفكار جديدة، ولكن عليه أن يتذكر أن التلاميذ لا «يقدمون مسرحية» بل إنهم يتعلمون طريقة ممتعة للتعامل مع تجربة متخيّلة.

- **حبكات مقترحة!**

١- يتظاهر تلميذ بأنه قطة نائمة على وشك الإستيقاظ، ويتظاهر إثنان آخران بأنهم فأرين يلعبان بالقرب من القطة. وفي اللحظة المناسبة، يتدخل تلميذ رابع للعب دور الكلب، ثم خامس للعب دور صاحب الكلب.. وهكذا.

٢- يلعب تلميذان دور الأب والأم لتلميذ ثالث، ثم يتدخل آخرون للعب أدوار الزوار.

٣- «يرى» المعلم دجاجة متخيلة تحت الطاولة فيلاحقها للإمساك بها..!

٤- يقول المعلم للتلاميذ: «تعالوا نتظاهر بأن قطعة ورق احترقت في تلك الزاوية من الغرفة، ماذا علينا أن نفعل؟». ويكون على المعلم أن يشجع الأطفال على تقديم أفكار لتمثيلها.

إن هذه طريقة جيدة لإعداد التلاميذ للتعامل مع أي من أنواع المخاطر التي قد تواجههم، سواء في المدرسة أو البيت، أو في الطريق. ويمكن إعدادهم بطريقة لمواجهة حالات قد تطرأ، كأن يضيع التلميذ في السوق، أو أن ينفرط حذاؤه أو صندله أو مشايته أثناء المشي. فهذه أمور يمكن للطفل السوي أن يتدبرها ولكنها قد تسبب الذعر أو الإرتباك لطفل متخلف عقلياً.

وإضافة إلى تمثيل حالات الحياة اليومية، يستمتع الأطفال بالقيام بأدوار خيالية، كأن يتخيل التلميذ نفسه واحداً من الشخصيات التلفزيونية المفضلة عنده (مثل غراندايزر أو أفراد السنافر أو الفيل بابار أو السوبرمان أو سلحفاة النينجا أو رجل فضاء أو مطرب محلي مشهور).

وقد يشعر المعلمون أحياناً أن تلاميذهم أصغر من أن يشاركوا في أشياء كهذه أو أنهم أكثر تخلفاً من أن يشاركوا. لكن الواقع هو أن باستطاعة كل الأطفال تقريباً أن يمثلوا أبسط أنشطة الحياة اليومية، كالذهاب للنوم، أو وضع أحدهم الآخر في سريره، أو الإستيقاظ أو تناول الطعام والشراب.

ويمكن اللجوء بين الحين والآخر إلى جعل الأطفال يرتدون أشياء غريبة كالبزات العسكرية أو القبعات أو الأقنعة أو اللحى الطويلة..

كثيراً ما يبدو الأطفال المصابون بمتلازمة «داوْن» (أو المنغولية) متميزين بتمثيلهم المسرحي، حيث يساعدون الأطفال الآخرين على المشاركة ويشجعونهم. (ويمكن عقد جلسات للأدوار التمثيلية القصيرة يومياً، أما تلك الأطول فأسبوعياً).

١٤-٤ المعرفة العامة («العلوم»)

يحتاج التلاميذ المتخلفون عقلياً إلى تعليمهم أشياء عن العالم يكتشفها معظم الأطفال بأنفسهم عادة. ولا يتعلم تلاميذنا هؤلاء من خلال الجلوس والإستماع إلى حديث المعلم، فهم يحتاجون إلى تلمس الأشياء وإمساكها والنظر إليها. ويجب تشجيع التلاميذ القادرين على الكلام على أن يقولوا ما يعرفون وعلى التحدث عن المواضيع المطروحة. (على المعلم ألا يضحك على التلميذ أو يسخر منه إذا هو أخطأ، لأن ذلك يُحرج الطفل ويضعف رغبته في التحدث ثانية. أما إذا كان التلاميذ يتبادلون النكات والضحك فيما بينهم فيمكن للمعلم أن ينضم إليهم في ذلك طبعاً، شرط أن لا تكون النكات موجهة ضد تلميذ معين).

وحيثما أمكن، يجب تنظيم طلعات من المدرسة أو القيام بأعمال فنية لإيضاح موضوعٍ ما وجعله حيوياً ومثيراً للإهتمام. وقد «تُدرَّس» بعض المواضيع مدة شهر أو أكثر، بينما «تُدرّس» أخرى في جلسة واحدة أو اثنتين فقط. ولا فائدة في محاولة تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً تذكر الحقائق المتعلقة بهذه المواضيع، فهم يحتاجون إلى اختبارها وطرح الأسئلة حولها وتعلم التفكير بها. وعليهم أن يتحدثوا عنها ويرسموها أو يصنعوها نماذج لها، وأن يمثلوا تجربتهم، مما يساعدهم على تذكر ما فعلوا ورأوا.

وتشمل المواضيع المناسبة ما يلي:

- **الطعام:** الأنواع المختلفة من الطعام، ومن أين نشتريه. زيارة السوق ورؤية الدكاكين المختلفة. رؤية إعداد الطعام. من أين تأتي المواد الغذائية قبل وصولها إلى السوق. زيارات خارجية لرؤية الأماكن التي تنمو الأطعمة فيها أو تُحضّر (مثل: مشاهدة بساتين الخضر، ومطاحن القمح أو معامل تعليب رب البندورة أو معامل السكر.. إلخ). ومجالات الطعام كثيرة إلى درجة أنه يمكن تقسيمها مثلاً إلى: الخضر، الفواكه، الحبوب.. إلخ. وعند الحديث عن الحليب مثلاً يمكن أن يُؤخذ التلاميذ لزيارة أماكن الرعي أو مزارع المواشي، أو لمشاهدة كيفية صنع اللبن الرائب والأجبان والزبدة.. إلخ.
- **الفواكه:** ما هي الفواكه التي تتوافر في مختلف فصول السنة. زيارات للسوق والبساتين. الألوان المتخلفة للفواكه. الفواكه ذات النواة أو ذات القشرة السميكة والفواكه ذات القشرة الرقيقة. ويمكن التعامل مع الخضر بالطريقة نفسها.
- **الحيوانات:** أنواعها المختلفة. كل الحيوانات تأكل (ماذا تأكل؟) وتشرب الماء (من أين تشربه؟) وتنام (أين تنام؟).. إلخ. زيارات خارجية لرؤية الحيوانات المختلفة. هناك حيوانات تعمل، وأخرى تعطينا الحليب أو اللحم.. إلخ. ألعاب تمثيلية عن الحيوانات.
- **النباتات:** النباتات يمكن أن تنمو في غرفة الصف (الفصل) أو في الحديقة. تحتاج النباتات إلى الماء ونور الشمس. الأنواع المختلفة والأشجار. يمكن عمل مجموعات من الأوراق أو البذور.

- **وسائل النقل:** الطرق المختلفة للإنتقال: الدراجة، العربة، الحافلة (الباص)، السيارة، الدراجة النارية، القطار الطائرة، الزورق أو الباخرة.. إلخ. زيارات خارجية لمشاهدة المركبات كيفية إصلاح المركبات. السلامة على الطريق.

- **ا لعينان والأذنان والأنف:** ماذا نرى. ما شكل العينين (رسوم) التجول معصوب العينين. السمع: الإصغاء. الأنواع المختلفة من الأصوات التي نسمعها. التعرف إلى الأصوات الشائعة بسماعها مسجلةً على شريط. الروائح: رائحة أوراق الشجر المحترقة، روائح أنواع كثيرة من الأطعمة والأزهار وأشياء أخرى.

- **اليدان والقدمان:** ماذا نفعل بأيدينا: نمسك الأشياء، نصنع الأشياء، نفتح الأشياء، نحك، نلمس، نشعر (بالطراوة والقساوة، والنعومة والخشونة.. إلخ). من يداه أكبر أو أصغر.

  كيف تبدو أقدامنا. الأحذية المختلفة الأنواع.

- **كيفية تحرك الأشياء:** بسرعة أم ببطء. على أربع قوائم. على ساقين. على عجلات. ما هي الأشياء التي تتحرك. ما الذي لا يتحرك.

- **الماء:** نواحي استعماله: (الشرب، الأستحمام، غسيل الثياب والأطباق، تنظيف الأرض، الطبخ، توليد الكهرباء، تشغيل مطاحن الحبوب). أين يوجد: في البئر، النهر، البحر، المطر، البحيرات. ماذا يعيش في الماء: الضفادع، الأسماك، المحار. السفر عبر الماء يكون بواسطة الزوارق والبواخر.

- **الساخن والبارد:** ما هي الأشياء الساخنة (الشاي، لهب الغاز، الأشياء المطبوخة). ما هي الأشياء الباردة (الثلج والجليد والأطعمة الموجودة في البراد).

- **الفصول:** الصيف والشتاء. الثياب الدافئة والثياب الخفيفة. الأطعمة والمشروبات التي نتناولها في أيام الحر وتلك التي نتناولها في أيام البرد.

- **أوقات اليوم:** ماذا نفعل في الصباح، وبعد الظهر، وفي المساء، وليلاً.

- **ما هي الأشياء المصنوعة من:** الزجاج، مثلاً: النافذة، شاشة التلفزيون، القوارير، نوافذ السيارة، المرايا، كؤوس الشرب، النظارات.. إلخ. الخشب: مثلاً: الطاولة، السرير، الكراسي الأبواب، الخزائن، أقلام الرصاص، بعض اللعب. المعدن: مثلاً: السكاكين، الشُّوك، أواني الطبخ، المقصات، السيارات، المسامير، بعض الحلي. البلاستيك: مثلاً: الفناجين، بعض الأحذية والمشايات، الدلو، قلم الحبر الناشف، غطاء الطاولة. الورق: مثلاً: الكتب، الدفاتر، الصحف، الرسائل، المجلات.

أشياء يجب التعامل معها بحذر: الأشياء الزجاجية لأنها تنكسر. السكاكين لأنها تجرح. الأشياء الورقية لأنها تتمزق.. إلخ. الأشياء التي تحترق: الخشب، الورق، القماش.

- **المباني:** ما هو الفارق بين الدكان والمكتب والمنزل؟ كيف نميز بين الجامع والكنيسة؟ وبين مبان أخرى كالمدرسة والقلعة ومخفر الشرطة والفندق والمستشفى ومركز البريد ومحطة القطار ومستودع البضائع والمرآب (الكاراج).

- **أنواع المهن:** الشرطي، سائق العربة، الطبيب، المعلم، المزارع، صياد السمك، البائع، سائق القطار، الممرض، الحمال، الطباخ، الميكانيكي. ماذا يفعل كل من هؤلاء وغيرهم؟

- **أنواع الأشخاص:** نساء. رجال، أطفال، أمهات، آباء، أعمام، عمات، أخوال، خالات، أبناء عم، بنات عم، أبناء الخال أو الخالة، بنات الخال أو الخالة، الأقارب الآخرون. ثم: بدين، نحيف، طويل، قصير، أشخاص يتكلمون اللغات المختلفة.

١٤ ـ ٥ الزيارات خارج المدرسة

إننا نريد لتلاميذنا أن يتعرفوا إلى الحياة خارج المدرسة وأن يتعلموا السلوك السَّوي. ولتحقيق هذا الغرض سيكون على التلاميذ أن يخرجوا في زيارات خارجية (مرة في الأسبوع على الأقل). فنأخذهم إلى السوق ونمنحهم فرصة شراء بعض الأشياء. وبهذا سيتعلم التلاميذ الأقدر كيفية التعامل بالنقود بينما يكتفي الآخرون بتعلّم إعطاء بعض النقود مقابل ما يشترون. (يجب فتح المجال أمام كل تلميذ على حدةٍ لتسليم النقود للبائع بنفسه).

وسيتعرّف التلاميذ كذلك على الأنواع المختلفة من الحوانيت، وعلى المباني الأخرى في البلدة، وعلى أي شيء آخر قد يرونه. ومحطات الباصات والقطارات والمطارات من الأشياء المثيرة التي تجب زيارتها. ويمكن تنظيم رحلة بالقطار إلى مكان ما. ويستحسن أن يتمكن التلاميذ من السفر بوسائل النقل المختلفة المتوافرة في المنطقة، وأن يخرجوا أحياناً بواسطة العربات المحلية بدلاً من مركبات وحافلات المدرسة أو أن يسافروا أحياناً في مجموعات صغيرة في باصات الريف.

ويمكن تنظيم رحلات إلى النهر أو البحيرة أو القناة القريبة، كما يمكن أن يبحث التلاميذ عن حيوانات أو نباتات موجودة في الماء، وربما حاولوا كذلك اصطياد بعض الأسماك. ويمكن أن نأخذهم في رحلات إلى الريف لمشاهدة ما ينمو فيه من نباتات أو لرؤية المحاصيل والحيوانات.

ومن الأنشطة الأخرى الممكنة زيارة الحدائق العامة والجنائن لرؤية مختلف أنواع

النباتات والأزهار والطيور والفراشات، وعمل مجموعات من أوراق الشجر والبذور، وزرع البذور في حديقة المدرسة، وبزيارة السيرك - إنْ أمكن - أو حديقة الحيوان أو أي أماكن أخرى مثيرة للإهتمام. فالمهم كذلك أن يزور التلاميذ أصحاب مهن مختلفة لرؤية ما يفعلون، وأن يشاهدوا ورشة بناء المساكن مثلاً، والمعامل والحوانيت مختلفة الأنواع، ويتحدثوا إلى البساتنة والمزارعين. وقد تؤدي هذه الزيارات الخارجية إلى تنفيذ أعمال تمثيلية أو فنية أخرى، أو قد تُربط بمواضيع المعرفة أو المعلومات العامة.

١٤ ـ ٦ الحِرَفْ

من المهم أن يقوم كل تلميذ بصنع بعض الأشياء بنفسه. وهذا ما يجب أخذه في عين الأعتبار عند اختيار الحِرَف. فالشعور بالإنجاز يتطلب من كل تلميذ أن يستكمل عمل شيءٍ ما من البداية وحتى النهايةِ، فيساعده المعلم في البدء إن لزم الأمر، شرط أن يتعلم في النهاية عمل الشيء بكامله بنفسه. (يضيع الشعور بالإنجاز الشخصي إذا ما انتقل العمل من يد تلميذ إلى يد آخر). ويمكن أن يأخذ التلاميذ أعمالهم إلى البيت بين الحين والآخر ليشاهد الأهل العمل الجيد الذي أنجزه إبنهم.

وهناك سببان مهمان للقيام بالأعمال الحرفية، هي:

١ ـ أهمية النجاح في صنع الأشياء بالنسبة للتلميذ.

٢ ـ تعلم استعمال الأدوات التي ستكون مفيدة له فيما بعد (كالمنشار والمطرقة والإبر.. إلخ). بعض اقتراحات الأعمال الحرفية:

ـ أعمال الجبس، صنع الشموع، الأعمال الخشبية البسيطة، حياكة مفارش صغيرة للطاولة، صنع أكياس الورق وعلب الكرتون، التطريز، شغل الصوف، أعمال الخرز.. إلخ.

١٤ ـ ٧ ملاحظات حول التربية الدينية

لكل ديانة جانبان، أحدهما ظاهري (أو خارجي) والآخر روحي (أو داخلي). وعلى المعلم أن يحاول التأكد من أن التربية الدينية تشمل الجانبين الخارجي والداخلي معاً.

● **الجانب الظاهري:** الجانب الظاهري، أو الظاهر للناس، هو الجانب الأول للديانة، وهو يخص صلاة الجماعة أو الطقوس والأحتفالات الدينية الأخرى التي على الإنسان أن يذهب لإقامتها في أماكن العبادة (الجامع أو غيره)، وأن يكون على معرفة بالأوضاع والنصوص الصحيحة للصلاة، وترديد المعتقدات، والأصغاء للتلاوات من كتابه السماوي، وحفظ بعض أجزائه ومعرفة الواجبات الدينية والقيام بها، والمشاركة في الصوم والأعياد، والقيام بالشعائر بشكل صحيح، واحترام المقامات وأماكن العبادة والأولياء والقديسين...

ويتعلم الشخص المعوق قدر استطاعته القيام بالواجبات والفروض الدينية المعتادة التي يقوم بها كل فرد في مجتمعه. ويساعد هذا كثيراً على جعله مقبولاً عند الآخرين كعضو كامل في المجتمع.

ويتعلم أطفال كثيرون هذه الأمور بشكل طبيعي ضمن إطار عائلاتهم، وقد يرسلهم الأهل مع أخوتهم أو أخواتهم إلى دروس تعليم الدين بعد ساعات المدرسة، مثلاً.

● **الجانب الداخلي:** أن لكل دين جانبه الروحي، وهو مغزاه الداخلي الحقيقي. والغرض من الجانب الظاهري من الدين مساعدة المؤمنين على **فهم الجانب الروحي** من دينهم. ويرمز معظم الأفعال الدينية الظاهرية وطقوسها إلى المعنى الروحي للدين.

ويتضمن الجانب الروحي عادةً:

ـ الإعتراف بعظمة ورحمة الله والحق والمحبة والخير.

ـ الشعور بالخشية والإنبهار، وبالإجلال والخضوع.

ـ الرغبة في فعل الخير لا الشر، واختيار الصالح بدل الطالح.

ـ الأيمان برحمة الرب وحماية النفس من الشيطان.

وهذه أمور يصعب نقلها إلى ذهن التلميذ المتخلف من خلال دروس المدرسة، ولكن المعلم يمكن أن يحاول إيصالها إلى الأطفال عبر علاقاته معهم ونمط حياته.

وإذا ما جرى التشديد على الجانب الظاهري للدين دون ربطه بالجانب الروحي منه فإن الطفل المعوق عقلياً قد ينظر إلى الصلوات وطقوس العبادة الأخرى على أنها نوع من الأختبار له. وقد يخشى الطفل من العقوبة إذا هو ارتكب خطأً ما في أدائها.

ومع ذلك، فإن فهم حقيقة الدين لا يتم بالذكاء أو العقل وحده. ويبدو أن بعض المعوقين عقلياً يتوصلون إلى فهم أعمق للدين من بعض الأشخاص من أصحاب الذكاء العادي.

فإذا كانت هناك مادة للتربية الدينية في المدرسة فعلى المعلمين أن يحرصوا على عدم تعليم التلاميذ أي معتقدات طائفية، وعلى عدم الإساءة إلى أسرته. يجب عدم تعليم أي تلميذ معوق عقلياً تعاليم دينية مخالفة لمعتقدات وممارسات أهله. وكذلك فإن على إدارة المدرسة ألا تكلف أي معلم بتعليم دين مختلف عن معتقده.

١٤ ـ ٨ البستنة

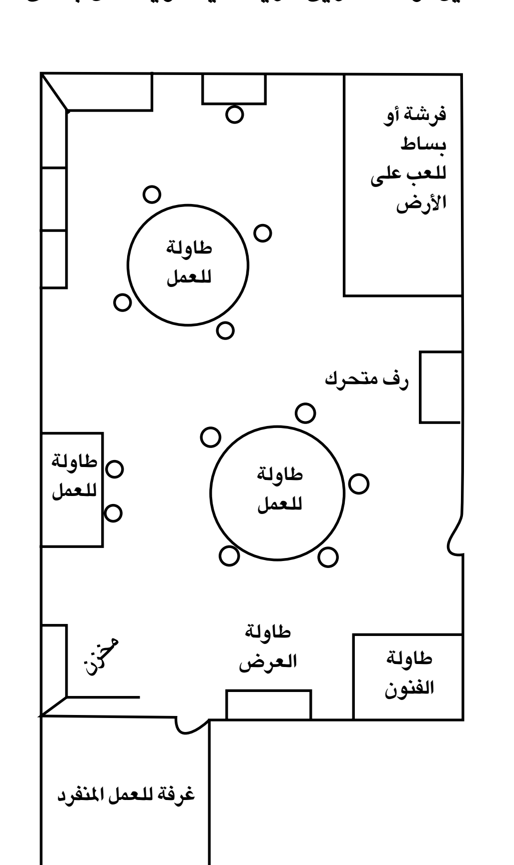
البستنة نشاط مفيد وممتع للتلاميذ المتخلفين عقلياً. ويستحسن أن تكون للمدرسة قطعة أرض يتمكن التلاميذ من زراعة الزهور والخضر فيها. ويفضل كذلك أن تكون هنالك في

الصف بضعة أوعية يستطيع التلاميذ أن يشاهدوا فيها نمو النباتات من بذور زرعوها بأنفسهم.

وقد يستمتع الأطفال الأكبر سناً بحفر الأرض. ويشترك جميع التلاميذ في زراعة البذور وسقايتها. ويراقب الأطفال نباتاتهم يومياً ليروا مدى نموها ويستمتعون بتعزيقها وكل ما يلزم لرعايتها.

١٤–٩ تصميم الصف والملعب

● **الصف (الفصل):** إن العمل على طاولة كبيرة واحدة أو طاولتين أسهل على التلاميذ من العمل على طاولات إفرادية. ويجب أن تكون هنالك طاولة أصغر، أو أثنتان، في جانب من الغرفة للتلاميذ الذين يقومون بعمل أكثر تقدماً من عمل الآخرين، بالإضافة إلى مساحة للعمل على الأرض. ويمكن إزاحة الطاولات خلال التمثيل أو التمارين الرياضية. ويفضل بعض



المعلمين أن يكون لديهم «طاولة فنون» دائمة يمكن لتلميذ أو إثنين أن يعملا عليها في أي وقت كان. وقد تكون هنالك كذلك طاولة تُعرض عليها المجموعات المختارة لبضعة أيام، مثلاً: «طاولة ألوان» يكون كل ما يعرض عليها من لون واحد، ويُغير اللون أسبوعياً، أو تعرض عليها أشياء جُمعت أثناء الزيارات الخارجية، كالأحجار وأوراق الشجر والريش.. إلخ.

أما إذا لم يتوافر للصف غير الطاولات المدرسية الصغيرة فإن على المعلم أن يحاول طرقاً مختلفة لترتيبها (مثل وضعها على شكل دائرة بحيث يواجه كل التلاميذ المركز، أو وضعها معاً لتؤلف كتلة واحدة.. إلخ).

وإذا كانت هنالك مساحة (أو غرفة) صغيرة تؤدي إلى غرفة الصف الرئيسية فيمكن استخدامها في التعليم الإفرادي، وكذلك لعقوبة «الإخراج» (أنظر القسم ٥ ١–٣).

أما إذا لم تتوافر غرفة صغيرة، فيمكن عزل إحدى زوايا الغرفة بواسطة خزائن أو ستائر لاستخدامها في العمل الفردي أو للأطفال الذين يشرد ذهنهم بسهولة. وإن لم يكن هذا ممكناً كذلك فقد يجلس المعلم نفسه في الزاوية (مواجهاً الصف كي يراقب بقية التلاميذ) ويقوم بالعمل الفردي مع تلميذ أو إثنين يجلسان مقابل المعلم مما يجعلهما أكثر قدرة على التركيز لأنهما لا يريان بقية التلاميذ.

ويمكن الأحتفاظ في الصف بصينية رمل - أو حوض استحمام مليء بالرمل - فيستفيد صغار التلاميذ من الإمساك بالرمل والحفر فيه. ويقترح القسمان ١١-٧ و ١١-١١ وجود الرمل والماء للكيل ولملء وتفريغ أشكال وأحجام مختلفة من العلب الفارغة، لذلك يجب أن يكون الرمل متاحاً للتلاميذ الأكبر سناً أيضاً.

وإذا لم يكن في الصف تلاميذ مكفوفون فإنه يمكن تغيير مواقع الأثاث في أي وقت كان، بينما يحتاج المكفوف إلى معرفة مواقع الأشياء حوله في الغرفة لتجنب الإرتطام بالأشياء والتعثر بها. ويجب أن نخبره دوماً إذا نقلنا أي قطعة أثاث من مكانها إلى مكان آخر. وقد ينزعج بعض الأطفال الذين يعانون من اضطرابات عاطفية من نقل الأثاث. وعلى المعلم أن **يوازن بين فوائد ومضار** فعل ذلك. ويجب ألا يقتصر العمل في الصف على تلبية احتياجات تلميذ أو إثنين بلا سبب، ولكن لا بد من أخذ المشاعر الفردية في الإعتبار أيضاً واحترامها.

● **الملعب:** يجب أن يوفر الملعب مساحة واسعة يمكن للتلاميذ أن يركضوا فيها وأن يمارسوا الرياضة (كرة القدم، السلة، الطائرة.. إلخ). والأراجيح مفيدة، ويستمتع الأطفال أصحاب النشاط المفرط بالتأرجح وكثيراً ما يهدأون بعد بضع دقائق من التأرجح. والأرجوحة ذات الحواف المطاية هي الأكثر أماناً.

توفر أجهزة التسلق والتزحلق المتعة للتلاميذ وتزيد من تنسيقهم الجسدي أثناء التسلق.

وإذا توفرت بركة مـاء ضـحلة نسـبيـاً فـإنه يمكن للأطفـال أن يسـتـمتـعوا كثـيـراً بهـا، ولكن **من الواجب بذل أقصى حرص ممكن لتجنب الحوادث**. ويجب تخصيص جزء من الملعب لزراعة الأزهار أو الخضر أو كلاهما. وهناك أفكار كثيرة جيدة بشأن تجهيزات ملعب «المغامرات» قليلة الكلفة في كتاب «**رعاية الأطفال المعوقين**» (أنظر أيضاً الملحق ٧).



الفصل ١٥

سوء التكيّف ومشاكل السلوك (١)

١٥ـ١ نمط ثابت

يعاني الطفل سيء التكيف مشاكل عاطفية ويستصعب إقامة علاقات عادية وطبيعية مع الناس. وقد يصعب عليه التحكم بسلوكه، ومن غير المرجح أن يستخدم قدراته كاملة نظراً لمشكلاته العاطفية.

ويصبح بعض الأطفال سيئي التكيف عدوانيين أو مشاغبين أو متطلبين. ويصبح آخرون شديدي الهدوء وانطوائيين. وقد يتصرّف الأطفال العاديون بهذا الشكل بين الحين والآخر، أما الطفل سيء التكيّف فإن هذا التصرف يكون قد أصبح عنده نمطاً ثابتاً.

وسوء التكيّف هو «**حالة**» ومؤشر أساسي للإعاقة الفكرية لدى الأطفال خصوصاً. **وسلوك** هو ما **يفعله** الطفل، وإذا كان ما يفعله الطفل غير مقبول اجتماعياً فإنه يسمّى **مشكلة سلوكية**.

ولا يعني أن كل الأطفال الذين يعانون مشكلة سلوكية مصابون بسوء التكيّف. ولنأخذ في اعتبارنا الوصف التالي لسلوك طفل معين:

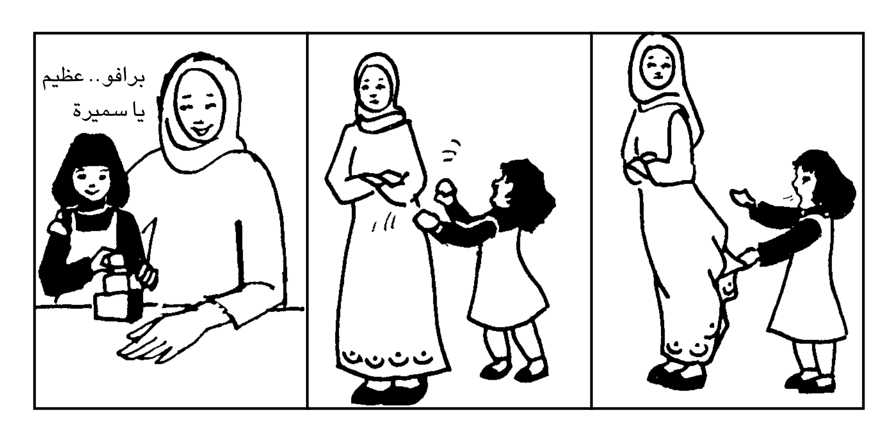
> **« أنه شديد النشاط ولا يهدأ. ينفجر في نوبات غضب عنيفة عندما لا تسير الأمور حسب مراده أو يعجز عن التعبير عما يريد. ولا يمكن تحويل انتباهه بسهولة عندما يُصاب بنوبة الغضب. أنه يطالب دوماً باهتمام الكبار به، ولا يتشارك أي شيء مع أي طفل آخر».**

ولا شك في أن مثل هذا السلوك يسبب المشاكل، ولكن الدراسات الغربية تشير إلى أن مثل هذا السلوك طبيعي عند الأطفال في عمر السنتين ونصف السنة. ويتعلّم الأطفال ـ في الحالة الطبيعية ـ تكييف سلوكهم ليصبح مقبولاً لدى الآخرين، أما الطفل سيء التكيّف فيحتاج إلى مساعدة كبيرة للقيام بذلك.

١٥ـ٢ المشكلة السلوكية

يظن معلمون كثيرون أن بعض تلاميذهم من أصحاب التكيف السيء، في حين أن ذلك يمكن أن يكون مواكباً لمرحلة تطورهم العاطفي. ولكن هذا لا يعني أن علينا أن نكتفي بقبول هذا السلوك المرفوض. وكما ذكرنا سابقاً (في الفصل الرابع) فإن كل ما يفعله الطفل بحكم العادة ليس إلا شيئاً تعلمه. فالطفل السويّ ابن السنتين ونصف السنة «يحاول» سلوكاً ما، كما ذكرنا أعلاه، فإذا وجد النتائج مرضية كرر السلوك نفسه. أما إن وجد الطفل هذا السلوك غير مجزٍ فإنه سيكف عنه بعد بضع محاولات.

متى يجد الطفل المشكلة السلوكية مرضية؟ الواقع أن هذه المشكلة تكون مرضية ومجزية **عندما تكون نتيجتها أن ينال ما يريد أو يحدث ما يرضيه.** فحين يلعب الطفل بهدوء فقد لا يلتفت إليه أحد. أما إذا بدأ يصرخ أو يضرب أخته فإن الناس سيأتون إليه ويتحدثون معه، وهذا ما يسرّه. لذلك، فإنه سيصرخ ثانية في مرة مقبلة يريد فيها إثارة الإهتمام به. (قليل عدد الأطفال الذين يعانون سوء التكيف الحاد والذين لا يرغبون باهتمام الكبار بهم). وإذا صرخ الطفل في وجود زوار في البيت وأعطته الأم حلوى لتهدئته فإنه سيتعلم أنه يحصل على الحلوى إذا صرخ عند وجود ضيوف في البيت.



وإذا أراد المعلمون التخفيف من المشكلة السلوكية فإن عليهم أن يعملوا أولاً على ألا تكون نتيجة هذا السلوك **الحصول على مكافأة**. ويمكن أن يكفي تجاهل السلوك غير المرغوب للقضاء عليه، ولكن الطفل يجب أن **يحصل** على **الكثير من الإطراء والإهتمام عند تصرفه بشكل جيد.** وإذا ما جلس هذا الطفل يعمل أو يلعب بهدوء فعلى المعلم أن يجلس بجانبه ويمتدحه على ما يفعل، أو أن يمنحه ـ على الأقل ـ مكافأة شفهية («عمل جيد يا رامي، أليس كذلك؟») بصوت يسمعه الباقون. وإذا كان التلميذ قد بدأ مؤخراً فقط يسيء التصرف فإن

حجب المكافأة عنه (كتجاهله) قد يجعله ينكفيء عن هذا التصرف السيء بسرعة. أما إذا وجد الطفل هذا السلوك مجزياً لمدة طويلة فإنه سيحتاج إلى وقت أطول للتوقف عنه.

وحين يتجاهل المعلم المشكلة السلوكية فإنها كثيراً ما **تتفاقم قبل أن تتحسّن!** ويدرك الطفل، لا شعورياً، بأن سلوكه السيء كان قد أثمر من قبل، فإذا ما كرر أكثر وبشكل «أسوأ» فقد يثمر ثانية. ولكن، لا **تيأس!** فبعد أسبوعين أو ثلاثة سيتحسن سلوكه. ويقول المعلمون والأهل أحياناً (وخصوصاً أهل المراهقين من الفتيان والفتيات) أنهم يجدون أنفسهم مجبرين على الإستسلام للطفل عندما تحل به نوبة الغضب.

ولكن هذا لا يؤدي إلا إلى مكافأة السلوك السيء. والخيار هنا بسيط وسهل وواضح: فإما أن تصبر على انفجارات الغضب أسابيع قليلة **دون الإستسلام**، أو **أن تسمح للطفل بالسيطرة على الجميع من خلال سلوكه السيء، وربما لسنوات طويلة.**

١٥ـ٣ الإبعاد المؤقت (الطرد المؤقت / الإخراج المؤقت / التعطيل المؤقت)

أحياناً، لا يمكن تجاهل السلوك غير المرغوب للتلميذ إن كان هذا السلوك خطراً أو مخيفاً له أو للآخرين. عندها يجب إبعاد واحد من أثنين: إما الخطر أو التلميذ نفسه، ولكن من دون أي مكافأة أو أي ترضية.

فإذا ما ضرب تلميذ آخر أو جرى عرقلة له فمن الممكن إبعاد التلميذ المسؤول عن المشكلة. وإذا كان التلميذ يقذف بالأشياء في أثناء تعرضه لنوبة الغضب فلا بد من إزالة كل الأشياء التي يمكن أن يقذف بها. ومن الأفضل أحياناً إخراج الطفل صاحب السلوك السيء من الغرفة لوقت قصير. ولا يكون الغرض من ذلك معاقبته بل **منعه من الحصول على أي مكافأة أو ترضية** عن سلوكه. يجب ألا يحصل الطفل على أي «مكافأة» من خلال الإهتمام به عند إخراجه من الصف. وعلى المعلم ألا يتلفظ إلا بكلمة واحدة، هي: لا، ثم يقود الطفل إلى الخارج دون النظر إليه.

يجب أن يتم هذا «الإبعاد المؤقت» في مكان يمكن أن نترك فيه التلميذ وحده بأمان **ودون أي شيء يمكن أن يؤذيه أو أن يستمتع به.** والمكان المثالي لهذا «الإبعاد» هو غرفة صغيرة بلا أثاث، جيدة الإنارة من خلال نوافذ عالية لا يمكن للتلميذ أن يكسرها ولا أن يطل منها على الخارج. ولا فائدة من إرسال التلميذ إلى الملعب حيث يمكن أن يلعب، أو إلى غرفة صف خالية من التلاميذ حيث يمكنه أن يتسلى بالكتب أو يجد ما يخرّبه.

بالمقابل، يجب ألا يُترك التلميذ في مكان معتم إو كئيب أو مخيف. فالأبعاد ليس عقوبة (رغم أن الطفل لا **يستسيغه**). والفكرة هي أن الطفل يجب أن يعرف أننا لن نكافيء تصرفه السابق. والواقع أن الإبعاد يبعده عن كل ما يهمه أو يكافئه.

يجب ألا يبقى التلميذ في مكان «الإبعاد» لأكثر من **ثلاث دقائق**. وإذا استمرت نوبة الغضب مع احتمال أن يكرر التلميذ غير المرغوب فيجب أن يبقى هناك حتى يهدأ مدة **دقيقة كاملة**، ثم يعود إلى الصف ويتابع عمله.

● **ضرب الرأس:** إذا كان الطفل معتاداً على ضرب رأسه بالأرض أو الحائط أو الأثاث تعبيراً عن غضبه أو إحباطه فإن المعلم قد يجد من الأسهل عليه تجاهل هذا السلوك إذا تمت حماية الطفل بإلباسه خوذة كتلك التي توضع للأطفال المصابين بالصرع (أنظر الفقرة ٢ ـ ٦).

١٥ـ٤ أسباب المشاكل السلوكية

إن السبب الأكثر شيوعاً للمشكلة السلوكية هو أن التلميذ يكون قد وجد في هذا السلوك طريقة جيدة للحصول على اهتمام الآخرين به.

وتكون المكافأة التي يحصل التلميذ عليها مقابل سلوكه غير المرغوب أحياناً شيئاً غير الإهتمام. مثلاً: قد يرمي الطفل عمله على الأرض لأنه لا يريد إكماله. فإذا تجاهل المعلم الأمر يكون التلميذ قد حصل على ما يريد. ولذلك، فإن على المعلم أن يصر على أن يلتقط التلميذ العمل ويكمله. (وعندما يفعل التلميذ ذلك يكون على المعلم أن يتأكد من أن العمل بالمستوى الملائم للتلميذ، وعليه التفكير بطريقة تجعل العمل أكثر إثارة للإهتمام لمنع المزيد من سوء السلوك).

وينبغي ألا يغيب عن بال المعلم أن السلوك غير المرغوب قد يكون رد التلميذ على وضع مؤلم لا يفهمه، كأن يقرصه تلميذ آخر سراً أو أن يعاني مشكلة جسدية كألم الأسنان أو عسر هضم حاد يولد ألماً بانتظام بعد وجبة منتصف النهار. وهذا ما يتطلب انتباه المعلم بالطبع (من المهم كذلك أن يتعلم التلميذ طريقة أخرى للتعبير عن ألمه).

ولكي نكتشف ما يكافىء أو يعزز مشكلة التلميذ السلوكية، والظروف التي تحصل فيها، علينا حفظ سجل كالتالي:

التاريخ والموعد	نوع المشكلة السلوكية	ماذا حصل قبلها مباشرة	ماذا حصل بعدها مباشرة

في خانة «ما حدث بعدها مباشرة» تظهر المكافأة على المشكلة السلوكية أو العامل الذي يعززها، بينما يظهر في خانة «ما حدث قبلها مباشرة» الظرف الذي يرجح أنه يؤدي إلى هذا السلوك. وقد نتمكن من تجنب الظرف، أو نكون جاهزين للتعامل مع المشكلة السلوكية فور ظهورها أو قد نجد طريقة تمكن الطفل من التعامل مع ذلك الظروف من دون التصرف بطريقة غير مرغوبة.

١٥ـ٥ النشاط المفرط

يجد بعض التلاميذ صعوبة كبيرة في التركيز على أي عمل، أو حتى الجلوس بهدوء، لأكثر من ثوان معدودة. والنشاط المفرط (hyper-activity) يمكن أن يظهر كذلك عند أطفال ذكاؤهم سويّ قد تساعدهم الأدوية أحياناً. ولكن الأدوية لا تفيد عادةً عند ظهور النشاط المفرط لدى الأطفال المتخلفين عقلياً.



ويجد التلاميذ من أصحاب النشاط المفرط أن من الأسهل عليهم أن يركزوا إذا لم يكن هنالك ما يلفت انتباههم. ويكون على هؤلاء أن يعملوا على طاولة خاصة بهم موضوعة بحيث لا يرون ما يفعله التلاميذ الآخرون. وإن أمكن ينبغي أن تكون هنالك غرفة صغيرة ليس فيها ما يجذب الأنتباه يمكن أن يعطي فيها المعلم التلميذ حصص تعليم إفرادية.

في العمل مع التلاميذ ذوي النشاط المفرط من المفيد للغاية حفظ سجلات من النوع التالي:

التاريخ والموعد	ما فعله التلميذ	مدة الوقت الذي جلس خلاله	المكافأة التي قدمت له

● **مثال:** أحمد تلميذ لا يجلس أبداً لما يزيد عن عشر ثوان. إن هدف المعلم أولاً أن يجعله مدة ٢٠ ثم ٣٠ ثانية. وعندما يتمكن أحمد من ذلك يحاول المعلم إجلاسه مدة دقيقة كاملة، ثم دقيقة ونصف.. إلخ، حتى يجلس ويعمل مدة ١٠ دقائق. ويجب مكافأة التلميذ كلما جلس طيلة الوقت المطلوب. ويفضل إعطاؤه المكافأة فور انتهاء الوقت المحدد حتى وإن كان مستمراً في العمل. لا تنتظر حتى يتوقف الطفل عن العمل من تلقاء نفسه وإلا فإنك تكافىء توقفه، لا مثابرته. ويجب تشجيع الطفل كثيراً على قيامه بمهمات محددة.

ويهدأ الأطفال أصحاب النشاط المفرط عادة في سن المراهقة. ولكن لا «تنتظر حتى يكبر ويتخلص من مشكلته»، لأن ذلك سيفقده سنوات يمكن أن يتعلم فيها أشياء مفيدة، وقد يتعلم بدلاً من ذلك الكثير من المشاكل السلوكية. أما إذا عومل الطفل مفرط النشاط بصبر وحنان، وجرت مساعدته على تعلم الأشياء الصحيحة، فإنه سيصبح شاباً لطيفاً. أما إذا قُيِّد هذا الطفل جسدياً وكثرت معاقبته خلال طفولته فإنه قد يصبح عدوانياً وشرساً فيما بعد حتى وإنْ لم يعد مفرط النشاط.

وهناك دلائل تشير إلى أن بعض الأطفال مفرطي النشاط يعانون حساسيات (ألرجيات) تجاه الأطعمة (ردود فعل سيئة). فإذا ما أعطينا هؤلاء الأطفال وجبات خالية تماماً من الغذاء المسبب للحساسية فإن سلوكهم يصبح طبيعياً. والحساسيات الأكثر شيوعاً هي الحساسية تجاه مواد التلوين الإصطناعية في الأطعمة (التي توجد في المشروبات والخشافات والمربيات والبسكويت والكعك والحلويات والعصائر والأطعمة المعلبة المنتجة تجارياً). أما الحساسيات تجاه الأطعمة الطبيعية كحليب البقر أو البيض أو اللحم فهي نادرة.

١٥ـ٦ ملاحظات حول العقوبات

ليس العقاب في العادة وسيلة فاعلة للتعامل مع مشكلة سلوكية قائمة ومستمرة. وقد يريح العقاب المعلم على المدى القصير ويخفف من شعوره بالضيق، ولكنه يمكن أن يجعل

المشكلة أسوأ على المدى الطويل. فمع معاقبة التلميذ تكراراً يصبح العقاب أقل فاعلية إذ يعتاد عليه. وقد يضرب بعض الأهل أبناءهم كثيراً وإلى درجة أن يربط الإبن بين الضرب وبين اهتمام الأهل به. ويشكل الأهتمام مكافأة كافية للتعويض عن الألم الذي يسببه الضرب، وبالتالي فإن هؤلاء الأطفال يستمرون في التصرف بطريقة تجلب لهم الضرب.

من ناحية أخرى، فإن الطفل السليم عاطفياً، أي الذي لا يعاني علة في التكيف، لن يتأذى من صفعة عَرَضية ـ بين الحين والآخر ـ ينالها من الأهل عند إساءته التصرف. وهذه طريقة سريعة وبسيطة للإعراب عن عدم الموافقة أو الإستياء. ولكن، يجب على المعلم **ألا يعتاد صفع** الأطفال، أما إذا صفع الأطفال فعليه أن يوجه الصفعة أو الضربة باليد فقط (وليس بالمسطرة أو الحزام بتاتاً)، وأن يقتصر الأمر على صفعة واحدة أو إثنتين تُوجها إلى يدي الطفل أو قفاه. ويجب عدم صفع الوجه أو الرأس **أبداً** لأن ذلك قد يلحق أذىً حقيقياً بالدماغ أو العين أو الأذن. وهناك خطر أن يقلد الطفل أيضاً هذه الأفعال فيجربها على الآخرين.

١٥ ـ ٧ استعمال الأدوية

المشكلة السلوكية هي شيء يتعلمه الطفل ولا يولد معه. فحين نتعلم جدول الضرب بشكل خاطىء فإن الحل الوحيد هو أن نعمل جاهدين لإعادة تعلمه بشكله الصحيح. وقياساً على ذلك فإن الطفل الذي يتعلم التصرّف بطريقة غير مقبولة عليه أن يتعلم التصرف بالطريقة الصحيحة. أما الأدوية فلا تستطيع أن تعلّم الطفل التصرف السليم، ولكن يمكنها أحياناً أن تؤثر على مشاعره وتزيد بالتالي من رغبته في التعلم.

وقد تخفف الأدوية (التي يصفها طبيب مؤهل) من قلق الطفل وتوتره. وإذا كانت مشكلته السلوكية ناجمة جزئياً عن القلق فإن تكرار النوبات قد يخف بعد تناول الدواء. وإذا خفت المشكلة السلوكية خف الضغط على المعلم والعائلة وصار بإمكانهم الأستجابة بطريقة إيجابية بسهولة أكبر. والأدوية ليست بديلاً من الأساليب المذكورة أعلاه، ولكنها تسهل تطبيق هذه الأساليب أحياناً.

ومن ناحية أخرى، فإن بعض الأطفال يتعلمون بسهولة أقل إذا تناولوا الأدوية. وعندها يواجه الطفل صعوبة أكبر في التصرف بشكل مقبول. ويفضل في هذه الحالة وقف استعمال الأدوية. وعندما يصف الطبيب الأدوية للطفل يجب على المعلم أن يراقب حدوث أي تأثيرات جانبية. فإذا شعر الطفل بالنعاس أو بدا شديد الإنزعاج فيجب إعلام العائلة بذلك لتعلم الطبيب بدورها لكي يجري التعديلات اللازمة. وكثيراً ما يُعطى الأطفال جرعات دواء أكبر من اللازم، وهو ما قد يضر بهم.

١٥ ـ ٨ الطفل سيء التكيّف

يعاني الطفل سيء التكيف مشاكل عاطفية وتصعب عليه إقامة العلاقات مع الآخرين. ويفتقر كثير من الأطفال المتخلفين عقلياً إلى العلاقات الطبيعية مع أسرهم. وقد تنفق الأم يومها كله في أعمال البيت وهي تراقب ما يمكن أن يفعله طفلها المتخلف. ومن الطبيعي أن تريد الأم منع إبنها من التخريب أو من إيذاء نفسه، ولكنها لا تستطيع قضاء اليوم بطوله وهي تلاعب الطفل. والنتيجة هي أن استجابتها وموقفها العام يعبران عن القلق والسلبية أحياناً.

وقد تنهك الأم نفسها بالأوامر التي تعطيها للطفل: «توقف عن فعل ذلك»، «إجلس ساكناً» «تعال هنا».. إلخ، ثم لا تجد الوقت والطاقة اللازمين لمنح الطفل الحنان والتشجيع الضروريين لتطوره تطوراً سليماً، أو حتى إطرائه أو مكافأته عندما يفعل الأشياء الصحيحة. وعوضاً عن ذلك، يتعلم الطفل أنه سبب قلق والدته المستمر، ويبدو له أن كل ما يفعله «خطأ».

● **بداية جديدة:** عندما يلتحق طفل كهذا بمدرسة متخصصة يجد نفسه في وضع جديد بين أناس جدد. وبذلك تسنح له الفرصة لتعلم كيفية إقامة العلاقات بطريقة جديدة أكثر ودية مع المعلمين ورفاق الصف. ويكون العمل الذي يُكلّف هؤلاء الأطفال ضمن حدود قدرتهم على القيام به، وبهذا فإنهم يكسبون الإطراء والحنان والمكافأة. وفي هذا الوضع ينجح أطفال كثيرون في التغلب على مشاكلهم العاطفية. وكذلك، يتسع الوقت أمام الأم لأنجاز أعمالها المنزلية بلا مشاكل أثناء وجود طفلها في المدرسة. وعندما يعود الطفل إلى البيت تكون العائلة على استعداد أكبر لمنحه اهتمامها.

ويجب على المعلم الذي لديه في صفه (فصله) تلاميذ يعانون سوء التكيف أن يتأكد من وجود روتين منتظم، بحيث يعرف التلميذ ما ينتظره. ولكن، يجب ألا يكون الروتين جامداً، فأكثر ما يحتاجه الطفل سيء التكيف هو المكان المريح والمفرح حيث يجد التشجيع على اللعب والتفاعل مع رفاقه في الصف.

إن كثيراً من الأطفال الذين يعانون تخلّفاً بسيطاً يعانون أيضاً من صعوبة في التعلّم (كتلك الناتجة عن مشاكل الإدراك) يشعرون بأنهم فاشلون نظراً لعدم نجاحهم في المدرسة. وليس مستغرباً أن الطفل الذي لا يتوّج عمله بالنجاح إلا نادراً يشعر بالإحباط. ويظن هذا الطفل نفسه فاشلاً ويبدأ بالتصرف بشكل سيء. على عائلته والمعلمين ـ في هذه الحال ـ أن يحاولوا فهم أسباب سوء تصرفه. ويجب إعطاء مثل هذا الطفل عملاً ضمن نطاق قدرته لكي ينجح وينال الإطراء والتشجيع.

تكثر المناسبات التي يسمع فيها الطفل أهله والمعلمين يقولون إنه «**طفل سيء**» وأنه «**سيء التصرّف**» وأنه «**غبي**»، ويتكرر وصفه بوصفات أخرى مشابهة، فإنه قد يعتقد أن

«السوء» من طبيعته وأنه لا يستطيع تغيير شيء. (طبعاً، يمكن أن نقول عن شيء ما فعله الطفل أنه «عمل سيء»). والأطفال الذين كثيراً ما يقعون في مشكلات ونادراً ما ينجحون يحتاجون إلى سماع الكبار وهم يقولون عنهم أشياء حسنة، مثل «كان ولداً طيباً اليوم» أو «لعب بلطف مع بعض الأطفال في الحديقة» أو أي إطراء مناسب آخر. وكذلك، يجب عدم انتقاد عائلة الطفل على مسمع منه.

● **المشكلات العائلية:** إن تقدم الأطفال العاطفي يمكن أن يتأثر بسوء صحة الأهل أو كثرة الشجار بين الأهل والأجداد أو الأقارب الآخرين الساكنين في البيت نفسه، أو بمخاوف أخرى تمنع الأهل من معاملة أطفالهم بطريقة لطيفة وإيجابية. وكذلك فإن الفقر والسكن السيء يمكن أن يسببا مشكلات كثيرة. وهناك حالات تكون فيها إساءة معاملة الطفل وصلت إلى حد بعيد في العائلة. مثلاً: كثرة الضرب أو التحرش الجنسي من قبل أفراد في العائلة غير مستقرين عقلياً. ويمكن لمثل هذا الأستغلال أن يخرب جدياً قدرة الطفل على إقامة علاقات محبة طبيعية.

● **سوء التكيّف الشديد:** يحتاج الطفل الذي يعاني سوء تكيّف شديد إلى مزيد من المساعدة المحددة ولفترة أطول من الزمن، ولكن المبادىء الأساسية المذكورة أعلاه تنطبق عليه أيضاً. ويكون على المعلم أن يهدف إلى إقامة علاقة ثقة وصداقة مع الطفل. وهذا قد يستغرق وقتاً أطول بكثير من حاجة الأطفال الآخرين. ويمكن التعامل مع المشاكل السلوكية حتى قبل قيام مثل هذه الصداقة. ويعاني بعض التلاميذ مشاكل عديدة ومختلفة، والأفضل في هذه الحالة البدء بالعمل على مشكلة أو اثنتين كل مرة. وإذا كان الطفل يركل ويبصق ويشم فقد يكون الأفضل هو البدء بوقف الركل، ثم البصاق ثم العمل أخيراً على تصحيح اللغة النابية. ولكن معظم الأحيان نرى أنه عندما تختفي إحدى الأعراض، تزول الأعراض الأخرى. ويحفظ المعلم في مثل هذه الحالات سجلاً مكتوباً يضمنّه ما يفعل والأهداف التي يرمي إلى تحقيقها.

وكثيراً ما يكون العمل مع التلميذ الخجول والإنطوائي أصعب من العمل مع تلميذ «عدواني» ومتطلب. فقد يبدو الطفل الإنطوائي وكأنه لا يستجيب إطراءات المعلم. عندها يجب العثور على مكافآت أخرى، كعزف قطعة موسيقية أو استعمال لعبة مفضلة عند الطفل.. إلخ، إن على المعلم أن يكون صبوراً جداً في محاولته بناء الصداقة مع التلميذ. وحصص الموسيقى وحصص الحركات الإفرادية يمكن أن تساعد الطفل على الأسترخاء وبناء العلاقات مع الآخرين. ويمكن أن يجلس المعلم على الأرض ويجلس الطفل أمامه مباشرة، فيؤرجح المعلم الطفل من جانب إلى آخر حتى يسترخي. ويستمتع بعض الأطفال بالحمل والأرجحة، فيما يكون آخرون شديدي العصبية. وقد يكون من الممكن تخفيف بعض حالات القلق بواسطة الأدوية.

● **العلاج بواسطة الحيوانات الأليفة:** يستفيد بعض الأطفال من الاحتكاك بالحيوانات المدللة، فهم يستطيعون إقامة علاقة مع هذه الحيوانات، مما قد يساعدهم في تعلم إقامة العلاقات مع البشر بعدئذ. (أنظر الصفحات ١٨٧-١٩٥). وتكون الحيوانات الكبيرة أفضل بالنسبة لبعض الأطفال في حين أنها تخيف أطفالاً آخرين يفضلون الأرنب، مثلاً. وإذا كان أحد القاطنين بالقرب من المدرسة يملك حصاناً أو حماراً فإنه يمكن أخذ التلميذ ليراه بشكل منتظم ويلمسه ويتحدث إليه. وبعد بضع زيارات - وإذا لم يكن الطفل خائفاً - فقد يكون من الممكن أن نجعله يركب عليه.

ويمكن إحضار كلب أليف إلى المدرسة بشكل منتظم، أو تربية خروف أو أرنب فيها. ولكن لا تجبروا الطفل أبداً على لمس الحيوان إذا كان يخاف منه. وعندما يرى التلميذ معلمه أو زملاءه يتحدثون إلى الحيوان بهدوء، ويرى الحيوان يستجيب، فقد يرغب في مشاركتهم (بعد دقائق أحياناً وبعد أشهر أحياناً أخرى).

ويجب الحرص على عدم السماح للتلاميذ بمعاملة حيوان المدرسة بقسوة. كما يجب تنظيفه وإطعامه جيداً، وأن يكون له مكانه الذي يستطيع الإختباء فيه عن التلاميذ عند الضرورة، وعدم نسيان إجراء الترتيبات المناسبة للحيوان خلال العطل المدرسية.

١٥ ـ ٩ العمل معاً

في كل حالات سوء التكيّف والمشاكل السلوكية من المهم جداً أن يتعاون كل من له علاقة بالطفل على العمل سوية باتجاه الهدف نفسه، وقد يحتاج المعلم في البداية إلى العمل وحيداً ليخفف من المشكلة السلوكية في المدرسة وقبل أن يتكوّن لدى الأهل دافع كافٍ لمحاولة تطبيق برنامج مماثل في البيت. وأحياناً - وللأسف - يجد الأهل صعوبة في تغيير طرّق تعاملهم مع أبنائهم. وإذا استمر الأهل في الإساءة إلى الطفل جسدياً، أو عجزوا عن منحه الحب أو الحنان فسيكون من الصعب عليه التغلّب على مشاكله.

١٥ ـ ١٠ الإصابات غير العَرَضية

أدرك الممرضون والأطباء في السنوات الأخيرة أن بعض إصابات الأطفال، كالحروق وكسور العظام والكدمات الحادة، التي توصف على أنها «حوادث» ليست في الواقع إلا نتيجة للضرب وإساءة الكبار معاملة الأطفال جسدياً. لقد وجدت مشكلة «الإصابات غير العَرَضية» في كل البلدان التي أجريت فيها دراسات حول الموضوع. وهي تحدث في العائلات الثرية والمحترمة، وكما في العائلات الفقيرة، على حدٍّ سواء.

والإصابات غير العرضية تحصل أكثر للأطفال المعوقين عقلياً والذين يعانون سوء التكيف وذلك لأسباب عديدة منها:

١ - قد يستفز سلوك الطفل رد فعل عنيف من جانب الكبار في العائلة أو في الحي.
٢ - قد يعجز الطفل عن الإبلاغ عما حدث له أو إن أحداً لا يصدقه.
٣ - من السهل على الكبار أن يزعموا بأن الطفل المتخلف عقلياً قد «تعرض لحادث وآذى نفسه». ويكون الآخرون على استعداد لتصديقهم.

ويحدث أحياناً أن يُستغل الطفل جنسياً من قبل شخص كبير أو طفل أكبر سناً. وقد لا تظهر عليه أي إصابة جسدية، ولكن المعلم قد يلاحظ تغيراً في سلوك الطفل، فقد يبدو منزعجاً، مثلاً، بلا سبب واضح أو أنه يصمت وينطوي على نفسه أو يصبح سريع البكاء.

وإذا اقتنع المعلم بأن الطفل تعرض لسوء معاملة جدي في البيت (أو أي مكان آخر) فإن عليه أن يناقش الأمر أولاً مع إدارة المدرسة، وأن يطلب فحص التلميذ طبياً. ويجب تسجيل ملاحظات عن الإصابات على امتداد فترة من الزمن. إن هذا ضروري:

آ - دفاعاً عن الطفل.
ب - دفاعاً عن المدرسة، لأن عائلة التلميذ قد تحاول الإدعاء بأن الإصابات حصلت في المدرسة.
جـ - في محاولة لمنع حدوث إصابات أسوأ فيما بعد، إما للطفل نفسه أو لأشقاء أصغر منه.

١٥ ـ ١١ ملاحظات حول «التوحّد»

«التوحّد» Autism حالة غير عادية، لا يقيم الطفل فيها أي علاقة مع الآخرين، ولا يتصل بهم إلا قليلاً جداً.

و «التوحّد» مصطلح يجب استخدامه بحذر، فهو لا ينطبق على الطفل الذي قد يكون سلوكه الشاذ ناجماً عن تلف في الدماغ. ولا يمكن استخدامه في الحالات التي يرفض فيها الطفل التعاون بسبب خوفه من المحيط غير المألوف. ويمكن الأطفال من أي مستوى من الذكاء أن يصابوا بـ «التوحد مع الخيال». وقد يكونوا طبيعيين، أو أذكياء جداً، أو متخلفين عقلياً.

ويبدو على الطفل المصاب بـ «التوحد» الكثير من السمات التالية:

١ - لا يطور علاقات شخصية. ولا يستجيب الطفل الرضيع للحمل والإحتضان. ويتجنب الطفل الأكبر سناً في العادة النظر في وجه إنسان آخر، ويمتنع بشكل خاص عن إقامة الإتصال بالعين. وعندما يمسك الطفل التوحدي بإنسان آخر فكأنه يمسك بقطعة أثاث وليس بإنسان.

٢ ـ لا يبدو عليه أنه يعرف بوجود هوية شخصية أو ذات خاصة به. وكثيراً ما يحاول هؤلاء الأطفال استكشاف أجسادهم والإمساك بها كما لو كانت أشياء جامدة، وإلى درجة إيذاء أنفسهم. وإذا تمكن هذا الطفل «التوحدي» من الكلام فإنه قد لا يدرك الفارق بين «أنا» و «أنت» و «هي».. إلخ.

٣ ـ التعلق الإستحواذي «المأخوذ» بأشياء معينة. فقد يسعى الطفل إلى الإمساك بشيء واحد دوماً (كقطعة قماش أو كوب..) ويشعر بالحزن الشديد إذا أُخذ هذا الشيء منه.

٤ ـ يصبح شديد الحزن إن تغيّرت البيئة المحيطة به بأي طريقة كانت. مثلاً: إذا نُقل الأثاث من مواقعه المعتادة أو إذا افتقد شيئاً مألوفاً لديه. وقد ينزعج الطفل إذا جرى خرق الروتين ولم يُحافَظ عليه بصرامة. وكثيراً ما تتطور عنده طقوس معينه كأن يطوي ملابسه بطريقة معينة، وأن يصر على جلوس الناس في أماكن معينة لتناول الطعام، وأن يغتسل بطريقة معينة وقد يرفض الطفل أكل طعام غير مألوف لديه.

٥ ـ يظهر حزنه بنوبات غضب عنيفة أو بعضّ نفسه أو بحركات معينة كالهز إلى الأمام والوراء أو القفز صعوداً وهبوطاً أو الركض في أرجاء الغرفة على رؤوس أصابعه. وكثيراً ما لا يستطيع أحد معرفة سبب حزن الطفل أو استيائه. وقد لا تجدي كل محاولات إراحة الطفل مما يعانيه.

٦ ـ شذوذ الإدراك، فكثيراً ما يستجيب الأطفال «التوحديون» بطرق غريبة. وقد يبدون عاجزين عن سماع الأصوات العالية ولكنهم يستجيبون للأصوات المنخفضة التي لا يسمعها الآخرون إلا بصعوبة. وقد يحب الطفل إمساك وتفحص أجسام دقيقة، كحبات الرمل أو بذور الأعشاب. ويبدو وكأنه لا يشعر بشيء قد يسبب له الإلم.

٧ ـ عدم امتلاك ناصية اللغة، أو امتلاك القليل منها فقط. يمكن الطفل الذي يملك بعض القدرة على الكلام أن يكرر جملاً قد سمعها قبل زمن. وقد يفتقر صوت الطفل إلى التعبير أو النغمة. وقد لا تُفهم الضمائر الشخصية مثل «أنا» و «أنت» و.. إلخ حين ينطقها الطفل.. ولا يفهم الطفل الإيماءات ولا يستعملها في العادة.

٨ ـ قد يكتسب الطفل وضعيات أو طرق غريبة عندما يتحرك. وقد يفتل الطفل خيطاً أو يلعب بطريقة محددة بأي شيء آخر.

٩ ـ لا يلعب بطريقة تخيلية. فهو لا يستعمل اللعب لتمثيل الأشياء بطريقة عادية (مثلاً: قد يستعمل الطفل الدمى أو السيارات كمواد بناء بدلاً من استعمالها كـ «أطفال» أو كسيارات تسير على الطريق).

١٠ ـ على الرغم من كون بعض الأطفال «التوحديين» متخلفين عقلياً، فإن لدى بعض الآخرين «جُزُراً» من القدرة العادية أو فوق العادية، والتي قد تشمل الذاكرة القوية أو

القدرة على حساب الأعداد بسرعة وبشكل صحيح. ويمكن للبعض الآخر، الذي لا يستطيع التكلم، أن يعبر عن مشاعره بكتابة الشعر، أو أن يمتلك قدرة موسيقية خارقة، أو أن يرسم بشكل غير عادي.

وعلى الرغم من أن «التوحد» حالة نادرة جداً، فإن العديد من الأطفال الذين يصعب عليهم التكيف يمتلكون بعضاً من مظاهر التوحد مع الخيال. ولا يستجيب الأطفال التوحديون عادة بشكل طبيعي للإطراء والحنان، وغالباً ما يصعب العثور على شي يمكن إعطاؤه لمثل هذا الطفل كمكافأة على سلوكه المقبول.

والمشكلة الكبرى بالنسبة للطفل التوحدي هي إقامة العلاقة مع الآخرين (ومع نفسه) ولهذا يجب أن يكون الهدف الأساسي للمعلم هو تطوير القدرة على إقامة هذه العلاقات. ويجب أن يكون المعلم على استعداد للكثير من الإتصال الجسدي مع الطفل حتى وإن بدا أن الطفل لا يريد ذلك. وقد يساعد على ذلك النشاطات البدنية مثل هز الطفل أثناء وجوده في حضن المعلم أو جالساً على الأرض.

ويكون للأطفال الذين يعانون من متلازمة «دَاوْن» (دَوْن سيندروم/ «المنغولية») ودودين عادة، وقد ينجحون في إقامة العلاقة مع الطفل التوحدي عندما يفشل في ذلك المعلم والآخرون. ويستجيب بعض الأطفال التوحديين جيداً للحيوانات ويمكنهم أن يبدأوا تعلم إقامة العلاقة مع الآخرين من خلال السماح لهم بإقامة علاقة «صداقة» مع حيوان ما.

ويدّعي بعض المعالجين نجاحاً عظيماً لعلاج «الإمساك بالطفل» أو حمله، والذي يعني الالتصاق بالطفل في عناق محبة حتى يسترخي ويستجيب بابتسامة أو **بالتصاقه** بالمعلم. ولكن هذا قد يحتاج إلى ساعات عديدة، وقد يكون منهكاً عاطفياً وجسدياً، ويجب أن يكون الإمساك بالطفل قوياً ومُحباً في الوقت نفسه ولو حاول الطفل جاهداً الإفلات منه. ومن الأفضل أن تحاول الأم هذه الطريقة أولاً، وهي الطريقة التي يمكن أن تؤدي إلى تعلم الطفل إقامة علاقته الحميمة الأولى. وإذا لم تستطع الأم أن تفعل ذلك، أو إنها لم ترغب في ذلك فبإمكان المعلم أن يحاول. ويجب على من يبادر بهذه الطريقة أن يكون قادراً على مواصلة العمل مع الطفل ما دام الأمر ضرورياً (وربما لسنوات) لأن الطفل قد يتأذى من افتقاد شخص تعلم أن يقيم معه ارتباطاً حميماً.

ويجب أن يسمح للطفل التوحدي الذي يتمتع بمهارات خاصة أن يمارس هذه المهارات في المدرسة ولو لبعض الوقت. وقد يعتقد المعلم أو المعلمة، أن تعلم الطفل ارتداء ثيابه، أو تعلمه الكلام، أهم من ممارسة الرسم أو الموسيقى، ولكن الطفل يرى فنّه أكثر أهمية من أي شيء آخر. ويجب أن يتسع اليوم المدرسي لأولويات التلميذ والمعلم على حد سواء.

١٥ ـ ١٢ الفئات العريضة من التكيّف والسلوك

الحالة العاطفية	نمط السلوك الملاحَظ	استجابة المعلم / المعلمة
جيد التكيف. مستقر. علاقات جيدة.	طبيعي / مقبول.	آ- إقامة علاقات ودودة. مكافأة السلوك الجيد.
جيد التكيف. مستقر. علاقات جيدة.	«مشكلة سلوكية» آ - طبيعي للمرحلة التطورية. ب - تفشي السلوك السيء «المتعلّم».	ب- المحافظة على علاقات ودودة. تجاهل المشكلة السلوكية وعدم مكافأتها. توفير الكثير من العمل المثير للإهتمام. مكافأة وتشجيع السلوك الجيد. تجنب الإساءة للأشخاص وتخريب الممتلكات. حفظ سجلات مكتوبة.
سيء التكيف. غير مستقر. لا يقيم علاقات جيدة.	مقبول أو انطوائي ومكتئب.	جـ- محاولة كسب ثقة الطفل بصبر. إقامة معه علاقة ثقة وصداقة. دراسة خلفيته في البيت. هل زار طبيباً نفسانياً؟ ملاحظة تأثير أي أدوية يتعاطاها. حفظ سجلات مكتوبة. التأكد من عدم وجود أي خلل في الأحاسيس يضيف إلى صعوبات الطفل.
سيء التكيف. غير مستقر. لا يقيم علاقات جيدة.	«مشكلة سلوكية»: آ - طبيعي للمرحلة التطورية. ب - تفشي السلوك السيء «المتعلَّم». (المكتسب). جـ- إيجاد نمط ينجم عن سوء التكيّف وميل إلى تعزيز سوء العلاقات. عدم ارتباط مع الذات والآخرين. تعلق «استحواذي» بأشياء أو طقوس أو بيئة معينة. نوبات غضب لا تفسير لها. إدراكات إحساسية وحركات شاذة. استعمال اللغة معدوم أو قليل.	د- الجمع بين الإستجابات ب- و ج- أعلاه، مما قد يتطلب أشهراً من العمل الجاد والصبور بالتعاون مع عائلة الطفل والزملاء الأخصائيين.

الفصل ١٦
سوء التكيّف ومشاكل السلوك (٢)

١٦ ـ ١ مشاكل بعض الأطفال

ليس من السهل التعميم عندما يتعلق الأمر بالأطفال الذين يعانون صعوبة في التكيف، فمشاكل كل طفل تختلف عن مشاكل الآخر. وتبين القصص عن الحالات التالية مظاهر مختلفة لسوء التكيف، وكيف تم التعامل معها عملياً. وهي تعتمد على ملاحظات سجلها في الصف (الفصل) السيد أوليفر سي. كالْبْ ومعلمون آخرون في «مركز الصحة العقلية» في بيشاور (الباكستان).

وقد أظهر بعض الأطفال تحسناً ملحوظاً، في حين أن أفضل الجهود التي بذلها المعلمون لم تنجح في التغلب على مشاكل آخرين. وليس النجاح أكيداً أبداً، ولكن ـ ومن ناحية أخرى ـ هناك دوماً أفكار أو مناهج جديدة يمكن أن يجربها، حتى مع الطفل صاحب الحالة الأصعب.

آ) الطفل س.آ. / العمر ٩ سنوات

عندما بدأ س. آ. الذهاب إلى المدرسة (في الثامنة من عمره) كان يقضي كل وقته وهو يضرب ويركل ويقرص كلّ من تصل يده إليه، أو كان يرمي كل ما يقع تحت يديه. كانت عائلته تزيد من اهتمامها به كلما تصرف بعنف، بينما كانت تتجاهله في الأوقات الأخرى. وبهذا كان أفراد العائلة يعززون سلوكه غير المرغوب فيه ويهملون سلوكه الحسن. وكان الذي يتعاطى مع س.آ. في البيت ابن عم له أكبر منه سناً بقليل، وجد وسيلة للسيطرة على س. آ. بحرقه بعيدان الثقاب إنْ هو وصل إليه.

في البداية، لم نستطع العمل مع س.آ. مع إهمال أي رد على هجماته البدنية. (عانى المعلم من خدوش، وكدمات وأصيب مرة بارتجاج في الرأس). ونظراً إلى أن س. آ. كان يستمتع برمي الأشياء، فقد كان المعلم ينفق ٢٠ دقيقة كل صباح وهو يرمي الكرة إليه في الممر. وكان س. آ. يلتقط الكرة ويعيد رميها إلى المعلم. ولم يكن باستطاعة س. آ. أن يركل أو يضرب المعلم وهو على بعد حوالي ٢٠ متراً منه، ولكنه كان قادراً على فعل شيء يحبه (وهو رمي الكرة) فيما كان يتعاون أيضاً مع معلمه ويتلقى المديح. وعلى مدى أسابيع، جرى تقليص المسافة

الفاصلة بين س.آ. والمعلم شيئاً فشيئاً حتى صار الطفل يقف بالقرب من المعلم دون أن يضربه وصار يرمي الكرة إلى يديه لا إلى رأسه.

بعد ذلك، صار بإمكاننا أخذه إلى الصف (الفصل) لبضع دقائق كل مرة. وفي البداية، أبعدنا عنه كل الأشياء الصلبة. وبعد بضعة أشهر تراجع سلوكه العدواني في المدرسة ولكنه لم يتوقف كلياً. وكان يستعيده أحياناً كرد فعل على التلاميذ الآخرين أو للرد على معلم متدرب عصبي المزاج. وببطء، بدأ س.آ. يقيم علاقة جيدة مع معلمه، وصار يخرج ليتمشى معه، كما صار يطيع التعليمات أحياناً. وتمت الإستعاضة عن ابن عمه بامرأة مسنه إسمها «حياة» إرادت أن تتعلم كيفية العمل مع س.آ. في البيت. وبدأ س.آ. يتكلم، مما سهّل عليه إيصال ما يريد للآخرين وجذب انتباههم دون أعمال عنف.

وعندما تأكد المعلم من رسوخ علاقته بالطفل، صُفع س.آ. مرتين: مرة لأنه ضرب المعلم، ومرة لأنه ضرب أحد التلاميذ. وبعد الصفعة الثانية لم يعد س.آ. إلى استعمال العنف أبداً في المدرسة. ولكن س.آ. لم يعاقَب إلا بعد أن إتضح أن مواقف المعلم أو «حياة» أصبح أهم ما يعزز السلوك الجيد عند س.آ.

وبعد أن حقق س.آ. تقدما في المدرسة أخبرنا عائلته بكل التطورات. وعندما توقف عن التصرف بعنف أصبح بإمكاننا أن نعمل على مجالات السلوك الأخرى. مثلاً: **رفض المتوقع منه في المدرسة،** بعد أن توقف عن التصرف بعنف وانضم إلى أحد الصفوف، أن يجلس مع التلاميذ الآخرين، ولكننا لم نجبره على أكل ما لا يحب. وبدأت العائلة تطالبه في البيت بالسلوك نفسه، وصار في النهاية يأكل أطعمة أخرى. وتعلم س.آ. أن يأخذ رسائل ويركض مسرعاً إلى عائلته، كما تعلم المشاركة في نشاطات العائلة.

(بعد سنتين، عادت عائلة س.آ. إلى مواطنها في الجبل، وأخذته معها بعد أن أصبح عضواً كاملاً في العائلة. وهم يزورون مدينة بيشاور أحياناً، ويسعدنا كثيراً أن نرى س.آ. مع أهله وإخوته وأخواته يتحدثون ويلعبون بسعادة كاملة).

ب) الطفل ف.ن./ العمر ١٤ سنة (في المدرسة منذ كان في التاسعة)

اعتاد ف.ن. أن ينزعج وأن يصبح عدوانياً كلما طلب منه الجلوس والعمل. وكان نطقه أشبه بنطق طفل في الثانية من عمره. قبل سنة، كان متحمساً لركوب الدراجة. وهذا ما علمناه إياه وفرح به كثيراً. وأصبح التنزه بالدراجة هو الشيء الوحيد الذي يعزز عمله. وبدأ يحقق تقدماً ببطء، وصار يستمتع بالإطراء والمكافأة على العمل الجيد. وتوقف عن ضرب التلاميذ الآخرين وصار ودوداً معهم.

وفجأة ساء سلوك ف.ن.، وبدأ يسرق الدراجات ويأخذها إلى البيت، وأظهر سلوكاً مضطرباً في المدرسة، وصار كثير الهروب منها. وكان أهله يعثرون عليه في مناطق بعيدة وفي حال مزرية جداً. واكتشفنا أن والدي ف.ن. كانا على علاقة سيئة فيما بينهما، وأن نزاعات كثيرة تدور بين أفراد العائلة. وكان كل من يستاء من شيء في العائلة يضرب ف.ن. بلا سبب، سواء الأم والأب، وحتى العم والجدة. وكان ف.ن. يُستخدم ضمن العائلة مكسر عصا (فشّة خلق). ولقد بدلت العائلة البيت الذي تسكنه ثلاث مرات خلال ستة أشهر. ثم قاد ذات يوم حافلة ركاب (باص) بعيداً عن مكان وجودها. وأنهك ف.ن. أهله ورجال الشرطة المحلية في بحثهم عنه. وقال أبوه أنه سيضعه في المستشفى العقلي التابع للسجن.

أعطى طبيب نفساني وصفة طبية للطفل جعلته يشعر بالنعاس وحدَّت من قدرته على سوء التصرّف. بعد شهر، خُفضت جرعات الدواء، وزار المعلمون العائلة مرات عديدة. وأوضحا للأبوين أن سلوك ف.ن. يعود جزئياً إلى مشكلاتهم العائلية التي عليهم أن يحاولوا حلها. وعاد ف.ن. إلى دوام المدرسة بانتظام ولكنه كان قد نسي كل ما تعلمه سابقاً. وهو لا يبدي الآن أي اهتمام بأي شيء، وعادت حالته مشابهة تماماً لما كان عليه عندما جاء إلى مركزنا للمرة الأولى. وعاد إليه سلوكه العنيف والعدواني. وعلينا الآن أن نبدأ من جديد معه. فليس للصبي من ملاذ آخر.

(بعد سنتين: تعرض ف.ن. للضرب على يد والده فهرب من البيت. وقبضت الشرطة عليه لسرقته حبة فاكهة. وبعد قضائه يومين في التوقيف أُرسل ف.ن. إلى المستشفى العقلي التابع للسجن ليقبع بين معتقلين مصابين بـ «الجنون الإجرامي». وتدبرنا أمر إطلاق سراحه، ولكن والده قال أنه يريده أن يبقى في السجن، ولم نتمكن من حل هذه المشكلة).

ج) الطفل ل.س./ العمر ١١ سنة (موجود في المدرسة المتخصصة منذ كان عمره ٥ سنوات)

كان ل.س. صبياً مزعجاً ،لا يهدأ، ومفرط النشاط. ولم يكن في البداية يقوم بأي عمل مفيد باستثناء تركيب بعض أحاجي الصور المقطعة (الجيكسو) الصغيرة. وكان يمضي بقية يومه في الركض هنا وهنالك، مفتعلاً الضجيج، ضارباً بعنف كل ما يقع تحت يده. وكسر معظم تجهيزات الصف (الفصل)، بما فيها الأبواب والخزائن وصنابير الماء. وكان يريد أن يفعل كل شيء في وقت واحد. ولم يكن يستطيع التركيز لأكثر من ثوان.

كان المعلم يمتدحه ويكافئه عندما يجلس لتركيب الصور المقطعة الروتينية المؤلفة من خمس قطع، ولكنه لم يكن يعيره أي اهتمام عند إساءته التصرف. وبالتدريج، بدأ اهتمام ل.س. بالصور المقطعة يتزايد، وصار يركّب صوراً أكبر. ثم صار باستطاعته أن يجلس ٥

دقائق في اليوم، وكان يكافأ عند إكمال تركيب الصورة المقطعة. وبدأ المعلم يوكل إلى ل.س. القيام ببعض الأعمال اليدوية المتعبة، ككنش الحديقة، وهو العمل الذي كان يحبه كثيراً. وبعدما بدأ يقوم بهذا العمل يومياً خف ببطء سلوكه المفرط النشاط. وصار ودوداً تجاه معلمه ومتعلقاً به، بينما صار باستطاعة المعلم أن يتفاهم معه إنْ هو أساء التصرف. وكان يضرب أحياناً تلميذاً آخر، فتكون النتيجة أن يجلسه المعلم في إحدى الزوايا لثلاث دقائق أو أربع. وكان يُحرم من وجبته الصباحية إذا ما سرق طعام الأطفال الآخرين أو أساء التصرف على المائدة.

بعد سنة، صار ل.س. يلعب باللعب بشكل بنّاء. وصار يحب بناء البيوت والسيارات من قطع «الليغو»، ويركب الدراجة ويلعب بالألوان والدهانات وكرة القدم.. إلخ. وأصبح يشارك بمبادرة منه في كل أنواع الأنشطة الداخلية والخارجية، ويعتني باللعب ويعيدها إلى الخزانة بعد أن ينتهي من اللعب بها. ولكنه بقي يحب افتعال الضجيج، وتسهل استثارته، ولكن في الملعب فقط وليس في الصف.

(بعد ٥ سنوات: كبر ل.س. الآن وصار شاباً يافعاً في السادسة عشرة من عمره، ولكنه هادىء ولطيف جداً. وهو عطوف على الأطفال الآخرين، كما أنه سعيد في العادة، وكثيراً ما يغني أثناء العمل. وفي مخيم المدرسة في التلال يبقى ل.س. نفسه منشغلاً دوماً، إما بنقل الماء أو بجمع الحطب والقيام بمهمات أخرى مفيدة. وفي أمسيات ما بعد المدرسة وفي أيام العطل يساعد ل.س. في أحد محلات تصليح الأدوات الكهربائية بالقرب من المدرسة، وينقل الرسائل، ويجهز الأدوات.. إلخ. سيغادر المدرسة قريباً، وأبوه مهتم بتعليمه أفضل عمل يمكنه القيام به).

د) الفتاة آ.ب./ العمر ١٦ سنة

التحقت آ.ب. بالمدرسة لمدة سنتين ولكن احتمالات تقدمها ضئيلة نظراً لعدم اهتمام العائلة بها. وهي تمر بنوبات غضب مزاجية شديدة عندما يطلب منها شيء لا ترغب فيه أو إذا لم تحظَ بكل ما تريد من اهتمام. وفي هذه الحال يواجه التلاميذ خطر أن تصيبهم آ.ب. بأذى، وخصوصاً الأطفال الصغار.

وتتصرف آ.ب. أحياناً بصورة غريبة، فتضحك ضحكاً صاخباً، ثم قد تخدش وجه طفل آخر، أو تمزق ثيابها وتركض عارية. آ.ب. مصابة بتخلف عقلي معتدل. وهي تمتلك القدر الكافي من اللغة المحكية لتعبر عن احتياجاتها وإجراء محادثة بسيطة. وقد تعلمت القيام بأعمال منزلية بسيطة كالتنظيف وغسل الأطباق والمساعدة في الطبخ.

ولا تتوقع عائلة آ.ب. منها أي تقدم. ولقد حاول المعلمون مساعدة العائلة على التعامل معها بتعاطف أكبر ولكن دون جدوى تذكر. وكانت آ.ب. تُقيّد بالسلاسل، وتضرب أحياناً،

عندما تثير المتاعب في البيت. وتهمل العائلة إعطاءها أي أدوية موصوفة لها. وعندما أعطاها المعلمون الأدوية في المدرسة تحسن سلوكها بشكل مطّرد. وعندما طُلب من عائلتها أن تتولى هي اعطاءها الأدوية في البيت ساء سلوكها مجدداً.

(بعد بضعة أشهر، أصبح بقاء آ.ب. في الصف مع فتيات أخريات مستحيلاً إذ كانت كثيراً ما تهاجمهن. وحاولنا تجربة نقلها إلى صف الصبيان فتوقفت عن ممارسة العنف ولم تضرب أو تخدش أي صبي. ولكنها شنت هجوماً عنيفاً ذات مرة على أحد المعلمين فرد بضربها، ولم تُعد الكرة ثانية. ولكنها بدأت تخلع ثيابها لإثارة الإنتباه إليها. ولم يكن بالإمكان تجاهل تصرفها هذا أو قبوله في ظل التقاليد المحلية. وكان والدا آ.ب. ما زالا غير راغبين في إعطائها الأدوية، وبدلاً من ذلك صاروا يقيدونها بالسلاسل معظم ساعات وجودها في البيت. واضطررنا - للأسف الشديد - إلى إبعادها عن المدرسة).

هـ) الفتى ب.س./ العمر ١٦ سنة (في المدرسة منذ سن ١٤)

ب.س. مكفوف ومتخلف عقلياً، وكان أول ما جاء إلى المدرسة مفرط النشاط وغير متعاون. وكل ما كان يفعله ضرب كتلتين خشبيتين أو قضيبين أمام عينيه والركض من ركن إلى آخر في الغرفة وهو ينتحب ويصرخ ويضرب الآخرين. وكان يكلم نفسه معظم الوقت. وكثيراً ما كان التلاميذ الآخرون ينزعجون ويخافون منه.

وكان ب.س. ينزعج إنْ هو لم يجد كتلتيه الخشبيتين، فكان المعلم يعطيه كتلتين ويحاول جعله يجلس لبضع ثوانٍ. ثم كان يتجاهله إذا ما صرخ أو أظهر سلوكاً عدوانياً، أما إذا جلس بهدوء فالمعلم يجلس معه ويقدم له الكتلتين ويتحدث إليه. وبعد أسبوعين نشأت علاقة بين الأثنين. وخفّت حدة سلوكه الصعب وبدأ يستجيب ببطء للإتصال به. وصار إذا ما أراد أن يشرب يطلب ذلك من المعلم. في البداية كان يؤتى له بالماء. ثم صار يميز مكان صنبور الماء ومكان وجود الأكواب. ثم توقف عن طلب الشرب من المعلم وصار يطلب من التلاميذ الآخرين أن يأخذوه إلى المطبخ ويعطوه ماء يشربه. وفي النهاية توقف عن طلب الماء من أي كان وتعلم أن يفعل ذلك بنفسه.

واحتاج ب.س. إلى أسابيع أخرى قليلة لتعليمه الأغتسال والإهتمام بنفسه في المرحاض. وعندما ترسخت علاقة المعلم - التلميذ وقويت بدأ ب.س. يطيع التعليمات. وحاول المعلم منحه المزيد من الإهتمام بإشغاله بمهام بسيطة، فيكسب الإطراء والمكافأة على تنفيذ التعليمات. ثم بدأ يأخذه إلى السوق والحديقة العامة.. إلخ، وإلى شراء الحلوى بناء لطلبه. وبعد ١٨ شهراً توقف سلوكه العدواني نهائياً تقريباً.

ويستطيع ب.س. الآن أن يجلس مع الأطفال الآخرين إلى الطاولة ليلعب بقطع الـ «ليغو»

حوالي ٢٠ دقيقة يومياً. وصار يتصرف بود تجاه بعض الأطفال الآخرين. كما أنه يحب «الخربشة» بالأقلام الملونة ويمكنه قص الورق بالمقص، ويجلس لتناول طعامه مع الأطفال الآخرين دون أن يُحدث فوضى، ويستجيب للإتصال به، ويطلب إذناً للحصول على الماء أو للذهاب إلى المرحاض، ويلبي بعض التعليمات البسيطة كعدم ترك باب الصف مفتوحاً. وعلى الرغم من شدة ضعف بصره فإنه يميّز المعلمين وزملاءه التلاميذ. ويستمتع ب.س. الآن بشك الخرز في الخيط، ولم يعد يضرب كتله الخشبية أمام عينيه إلا بين الحين والآخر. ولقد أنجز ب.س. تقدماً جيداً. وعائلته شديدة الإهتمام بذلك.

(بعد ثلاث سنوات حان وقت مغادرة ب.س. المدرسة. وواصل تحقيق التقدم. وكان المعلم الذي بدأ العمل مع ب.س. قد ترك المدرسة، ولكن ب.س. أصبح قادراً في حينه على إقامة علاقات جيدة مع المعلمين الآخرين. وقد شارك في مخيم مدرسي وانسجم فيه تماماً (وإن كان اشتكى تكراراً من عدم وجود المثلجات (الآيس كريم فيه!). ونظراً لتعدد إعاقاته فإنه لم يكن هنالك - للأسف - مكان يذهب ب.س. إليه لمتابعة التدريب عند مغادرته المدرسة، ولا مكان عمل ملائم يشتغل فيه. ولذلك، فإنه يبقى طول اليوم في البيت مع أهله المتقاعدين).

و) الطفل س.ف.

التحق س.ف. بالمدرسة وهو في التاسعة من عمره. وأمضى أيامه الثلاثة الأولى مستلقياً تحت طاولة في زاوية الصف (الفصل) وهو يصرخ. وفي اليوم الرابع توقف عن الصراخ وقفز مرتين للإمساك بشيء ما وأخذه إلى مقره تحت الطاولة. ومضى اسبوعان قبل أن يصبح س.ف. مستعداً للإنضمام إلى التلاميذ الآخرين في الجلوس إلى الطاولة بطريقة طبيعية.

واكتشفنا فيما بعد أن س.ف. كان أصماً، ولم يتصل أحد به بطريقة يمكنه فهمها. ولم يكن بإمكانه استخدام سماعة الأذن، أما عندما بدأ المعلم الإتصال بواسطة الإشارات فإنه سرعان ما استجاب، وبدأ - هو نفسه - باستخدام الإشارات أيضاً. ولم يعد معزولاً في عالمه الخاص به. واستمر يتعرض لنوبات الغضب بين الحين والآخر حين لا يتمكن من شق طريقه وذلك لمدة سنة تقريباً، ولكنه أقام صداقات مع أطفال آخرين وشارك في المخيمات المدرسية.. إلخ. ثم بدأ يتعلم القراءة والكتابة والحساب. واقترحنا على أهله أن يذهب س.ف. إلى مدرسة محلية للأطفال الصم، ولكنهم لم يوافقوا.

وكان الغرام الأكبر لـ س.ف. هو لعب الكرة. وكان تنسيقه ضعيفاً عند انضمامه إلينا، ولكنه تابع التمرين حتى أصبح لاعباً جيداً في موقعين. واعترف له الأطفال غير المعوقين في الحي بأنه أفضل لاعبي الكرة بينهم، مما جعله إنساناً شعبياً مرموقاً.

ز) الطفل م.ن. / العمر ٩ سنوات (في المدرسة منذ كان في السادسة)

حين جاء م.ن. للمرة الأولى إلى المدرسة كان لديه الكثير من السمات التقليدية لـ «التوحّد Autism» (أو «التوحد مع الخيال» أنظر أيضاً ١٥ - ١١)، أي الإسترسال في الخيال هرباً من الواقع. وكان طفلاً جميلاً ذا بشرة فاتحة اللون وقسمات ناعمة، لكن تعابير وجهه كانت غريبة، فهي خالية من أي تعبير، تشوبها تكشيرات غريبة. وكان اتصاله الوحيد بالآخرين هو الصراخ إذا حصل ما لا يعجبه، بينما كان يتجنب «الإتصال بالعين» أو النظر في وجه أي إنسان آخر. ولم يكن يلعب باللُّعب. وكان يتجاهل المعلمين وكأنهم غير موجودين. ولا يتعاون بأي طريقة من الطرق. وكان أحياناً يستلقي على ظهره لساعات يركل الخزانة أو يتأمل السقف، أو يقوم أحياناً أخرى بفتل خيط أمام عينيه لساعات، ويصرخ إذا حاول أحد منعه. ولم يحاول أبداً أن يأكل بنفسه ولا كان يتمتع بالتدرّب على استعمال المرحاض.

بدأ التغيير ذات يوم عندما أحضر مدير المدرسة كلبه الكبير الأليف إلى الصف. نظر م.ن. إلى الكلب ثم راح يمسّد شعره. وسُمح له برؤية الكلب يومياً، فكان يثرثر كلاماً غير مفهوم وهو يمسح وجهه ويحدق في عينيه، وهو ما لم يفعله أبداً مع أي إنسان. وبدأ م.ن. يُبدي أنه يريد أن يؤخذ ليرى أين يعيش الكلب. وبعد بضعة أسابيع تلفظ بكلمة «كوتا»، أي كلب. وبدأ يتحسن من نواح أخرى أيضاً، وصار يفتل الخيط ويركل الخزائن أقل من السابق، ويجلس إلى الطاولة بالقرب من تلاميذ آخرين. وقال ذات يوم للمعلم: «هات ماء». وشرب الماء وأعاد الكوب إلى المعلم وهو يبتسم.

وتحقق المزيد من التقدم عندما بدأت صبية متطوعة في المدرسة تولي م.ن. اهتماماً خاصاً فاستجاب لها وجاء من تلقاء نفسه ليجلس على ركبتيها. وبعد فترة، صار يركض مبتسماً ليعانقها عند دخولها الغرفة. وبدأ يلعب بشكل بنّاء بالمكعبات وبتركيب الصور المقطعة أثناء جلوسه معها. وبعد فترة أخرى بدأ يستجيب للمعلمين الآخرين أيضاً، ويبتسم لهم، ويجلس في أحضانهم. ولكنه بقي لا يتكلم كثيراً، ويستخدم في كلامه جملاً قصيرة بدلاً من الكلمات المفردة، ويتكلم بسرعة، فيصعب فهم ما يقول. وصار يأكل بنفسه ويستخدم المرحاض إذا ما أخذ إليه، ويجلس ويلعب قرب الأطفال الآخرين. وصار يظهر الحب لمعلميه ولم يعد يخشى النظر في أعين الناس. وما زال على م.ن. أن يتعلم الكثير، ولكنه اختلف كثيراً عما كانه قبل ثلاث سنوات.

ح) الطفلة س.ب. / العمر ١٣ سنة (في المدرسة منذ كانت في السادسة)

حين دخلت س.ب. المدرسة لم تكن تركز على أي عمل. كانت تقذف بكل اللعب والأدوات إلى الأرض وتركض في إرجاء الغرفة مسببة الفوضى. كما كانت تشد شعر معلمتها والأطفال

الآخرين في الصف. ولم تكن تتكلم، بل تصرخ كثيراً. كانت أوقات وجبات الطعام صعبة معها، فإن هي جلست بالقرب من أطفال آخرين أكلت طعامهم. وكانت مصابة بالصرع وتتناول أدوية لذلك، ولكنها كانت تصاب ـ مع ذلك ـ ببعض النوبات.

وركزت معلمة س.ب. على محاولة إقامة علاقة معها. وكانت المعلمة تجلس معها وتكلمها وتلاعبها عندما يخرج بقية الأطفال من الصف للعب. ومنحتها المعلمة الكثير من الحنان، وكثيراً ما كانت تقطع عملها مع التلاميذ الآخرين لقضاء بضع دقائق معها. وكانت تهتم بها في أي وقت تأتي فيه إليها. وببطء، بدأت س.ب. بالإتصال، فصارت تأخذ يد المعلمة وتقودها لتريها ما تريد أو تقترب منها لمجرد الإبتسام لها. وكانت س.ب. مغرمة جداً بدمية محددة تحملها دوماً بيدها. وسُمح لها بإبقاء الدمية معها.

واكتشفت المعلمة إنها إذا قالت لـ س.ب. «لا تفعلي هذا» فإنها لا محالة **ستفعله** فوراً. وفكرت المعلمة في أن السبب قد يعود إلى أن س.ب. لا تفهم القسم الأخير من الطلب دون الـ «لا». وبدأت المعلمة تكتفي بأن تقول لها «لا» ووجدت فيها طفلة مطيعة جداً. ثم بدأت تشركها في ألعاب تستعمل فيها كلمتي «**افعلي**» و «لا تفعلي» حتى صارت س.ب. تفهم الفارق بينهما.

وحصل تغير كبير عندما طلبنا من أم س.ب. استشارة طبيب آخر حول الأدوية التي تتعاطاها الطفلة. وقال الطبيب أن تلك الأدوية لا توقف نوبات الصرع بل تجعل الطفلة تشعر بالنعاس مما يجعل من الصعب عليها أن تتعلم. ووصف لها الطبيب أدوية أخرى. والآن، بدأت س.ب. إقامة علاقة مع بنت أخرى في الصف تجلس إلى جانبها عند أداء عملها بحيث لا تحتاج المعلمة إلى أن تبقى دوماً بقربها. وتجلس س.ب. أيضاً لتعمل بمفردها بينما تقوم المعلمة بإطرائها كل بضع دقائق. وبدأت س.ب. تتكلم. ولم تعد تنتابها إلا نوبات صرع قليلة جداً. وبعد مرور سنتين، ساء سلوك س.ب. مجدداً. سألنا أمها عن الأدوية وعلمنا أنها بدلتها مؤخراً. وطلبنا منها العودة إلى الأدوية السابقة فعاد سلوك س.ب. إلى التحسن.

وصارت س.ب. تتكلم الآن بشكل معقول، وهي ودودة. وما زالت تنزعج إذا بدأ أطفال آخرون في الصف بالصراخ أو الإندفاع بعنف في أرجاء الصف. عندها قد تبدأ هي أيضاً بالصراخ وربما تشد شعر الآخرين. ولكن هذا نادراً ما يحدث، لأنه إذا حدث ما تظن المعلمة أنه يزعج س.ب. فإنها تدعوها إليها وتبقيها بقربها، فلا تُبدي س.ب. أي انزعاج.

ط) الطفل ف.ت. / العمر ٧ سنوات

عندما التحق ف.ت. بالمدرسة قبل ستة أشهر لم يكن يفعل شيئاً غير البكاء والإشارة إلى رغبته في الذهاب إلى البيت. وكثيراً ما حاول أن يهرب. وبدأ عليه أنه يفهم بعض ما نقوله له، وكان عادة يرد بهز رأسه بعنف بما يعني «لا». وأفاد شقيقه أنه كان يفعل الشيء نفسه في

البيت أيضاً. ولم يكن ف.ت. متدرباً على استعمال المرحاض، وكان «صعبا» أثناء تناول وجبات الطعام في البيت والمدرسة على حد سواء. وكانت تبدو مظاهر السعادة لدقائق خلال حصص الوسيقى، فكان يهز رأسه أو يقرع الطاولة مع إيقاع الموسيقى.

بعد مضي شهر، توقف ف.ت. عن البكاء، وبدأ يتفحص اللعب باهتمام ويقوم بالمهمات التي توكل إليه. وصار يعبر ف.ت. عما يحب ولا يحب بواسطة الإشارات. وكان يطيع التعليمات ويظهر فهماً للكثير مما يقال له. وبدأ يلعب بتعاون مع الأطفال الآخرين، وصار أول من يبادر إلى دعوة المعلم إذا واجه أي تلميذ مشكلة ما. وصار يتصرف بشكل جيد أثناء تناول الوجبات، بل ويساعد في الترتيب بعدها. وكتب أهله رسالة يقولون فيها أنهم لم يكونوا ليصدقوا أبداً أن طفلهم سيتغير إلى هذا الحد، وبهذه السرعة.

وبعد شهر آخر، بدأ ف.ت. بالتكلم. وصار ينادي معلميه بأسمائهم ويردد أغاني الأطفال الصغار. وصار يعرف كيفية استعمال المرحاض ويذهب إليه بنفسه عند الحاجة. وبعد مضي خمسة أشهر على وجوده في المدرسة أخذت قدرته اللغوية تتطور بسرعة. أصبح الآن طفلاً سعيداً مرحاً ومتعاوناً.

ي) الطفل ج.هـ. / العمر ٦ سنوات (في المدرسة منذ كان عمره سنة ونصف)

إن ج.هـ . أكثر تخلفاً من كل الأطفال الآخرين الذين تحدثنا عنهم هنا. وكان عند دخوله المدرسة في حركة دائمة، ينزع كل ما هو معلق على الحائط، ويرمي كل ما تصل إليه يداه ويشد شعر أي تلميذ في متناوله أو يدفعه، ويصرخ بصوت حاد كل بضع دقائق. ولم يكن يقيم اتصالاً بالأعين إلا للحظات قصيرة. وكان يرمي طعامه وطعام الآخرين على الأرض. ولأنه صغير الحجم لم يكن يخيف بقية التلاميذ، ولكنه كان يحتاج إلى بقاء إنسان بالغ إلى جانبه دوماً. ومُنح الكثير من الإهتمام والحمل والإحتضان لمساعدته على إقامة علاقة مع المعلمة.

ثم بدأ ج.هـ . يهدأ ببطء، وشجعته المعلمة على النظر إلى يديه وإلى كل ما يمسكه بهما، وعلى النظر إلى نفسه في المرآة. وصار الآن يلتفت نحو معلمته عندما تناديه باسمه ويتوقف عما يفعل عندما تقول له «لا». ولم يعد يخرب شيئاً، وصار بعض التلاميذ الأقدر يلعبون معه.

و ج.هـ . ابن لعائلة ثرية. وكان محاطاً دوماً في بيته في السابق بمجموعة من الخدم، أما الآن فصار يُسمح له بدخول غرفة جلوس العائلة مع إخوته وأخواته الآخرين الذين يلعبون أحياناً معه.

الفصل ١٧



أُسرة الطفل المعوّق

١٧ ـ ١ الأطفال لهم أهل

كل طفل معوق يولد في أسرة ويبقى فرداً من أفرادها مدى الحياة، مثله مثل أي طفل عادي تقريباً. ويحتاج المعلمون إلى العمل بالتعاون مع الأسرة لمساعدة تلاميذهم على التعلم والتطور على أكمل وجه ممكن.



ولكي يعمل المعلمون بالتعاون مع العائلات يترتب عليهم أن يفهموا بعض المشاكل التي قد تواجه الأهل والناتجة عن إعاقات أبنائهم.

وقد يحتاج الأهل إلى المساعدة لكي يتقبلوا إعاقة طفلهم ويفهموها وليدركوا أنه باستطاعتهم ـ هم أنفسهم ـ أن يساعدوا الطفل.

١٧ ـ ٢ العمل معاً

على المعلمين أن يسعوا إلى العمل مع الأهل كشركاء، وأن يعملوا مع الأهل سويةً لمحاولة مساعدة الطفل على التغلب على مشكلاته ومحاولة الحصول على قبول الطفل لدى أهله والجيران والمجتمع عموماً. ويهتم أهل كثيرون بتعليم أطفالهم في البيت، ويجب على المعلمين في هذه الحالة أن يقدموا النصح والإرشاد والتشجيع، وأن يستمعوا إلى تجربة الأهل في تعليم طفلهم والتعلم منهم.

وقد تكون الشراكة بين المعلمين وبين الأهل غير معتادة، أو صعبة بالنسبة لبعض العائلات وفي بعض المجتمعات. ومع ذلك، فإن هذه الشراكة يجب أن تبقى الحالة المثالية التي يعمل المعلم من أجلها.

ويجب إقامة اتصال مكثف بين البيت والمدرسة بحيث يفهم الأهل ما يجري في المدرسة. كما يجب الترحيب بزيارة الأهل للمدرسة. وعلى المعلمين أن يزوروا بيوت التلاميذ، وأن يرسلوا بانتظام تقارير مكتوبة إلى الأهل. (إذا كان الوالدان أميين فيمكنهما أن يطلبا من قريب أو جار أن يقرأ التقرير لهما). وعلى المعلم أن ينتهز كل فرصة لإبلاغ الأهل بما يتعلمه طفلهم وطرق التعليم المستخدمة وما هو مخطط له بعد ذلك. ولا بد من صياغة المعلومات بطريقة يفهمها الأهل، واستخدام اللغة المحلية مع الإبتعاد عن المصطلحات المهنية المعقدة والمبهمة.

رغبات الأهل: على المعلم أن يحاول معرفة ما يريد الأهل أن يتعلمه طفلهم قبل أي شيء آخر، وأن يوضح لهم المراحل المختلفة اللازمة لتعلم المهارات الأكثر تقدماً. (قد لا تكون رغبات الأهل واقعية تماماً وقت الإعراب عنها ولكن على المعلم أن يتذكرها عند تقرير أوليات أهداف التعليم). وعلى المعلم كذلك أن يشجع الأهل على إشراك طفلهم في نشاطات العائلة وأخذه معهم عند خروجهم من المنزل بنفس الطريقة التي يعاملون بها أطفالهم العاديين.

وعلى المعلمين أن يتذكروا أن الأهل «خبراء» بطفلهم من نواحٍ كثيرة.

فهم يعيشون مع الطفل ويعرفون ما يفعل في البيت أكثر من أي إنسان آخر. إن على المعلم أن يكون راغباً في معرفة كل ما يمكن معرفته عن الطفل من الأهل أنفسهم. فالأهل يجدون أحياناً طرقاً مفيدة جداً لتعليم أطفالهم، ويمكن تشجيعهم على استعمال خيالهم لتحقيق ذلك. ويمكن عقد «ورشات عمل» للأهل بين الحين والآخر ليتعلموا ممارسة وطرق التعليم. إن مثل ورشات العمل يمكن أن تمنح الأهل الوقت والفرصة للتحدث عن الأمور التي فعلوها هم أنفسهم ووجدناها ناجحة.

إن فهم التلاميذ والعمل مع أهلهم يتطلب
أن يعرف المعلم / المعلمة الأهل ومشاكلهم.

١٧ ـ ٣ كل طفل يختلف عن الآخر

إن كل طفل هو طفل فريد لا مثيل له وكذلك كل عائلة أيضاً والمشاكل التي يواجهونها.

ويختلف الأطفال والوضع في البيت والموقف من الإعاقة، من عائلة إلى أخرى. وإذا كان الطفل المعوق هو **الأول** فإن الأهل يمكن أن يقضوا معه وقتاً أطول مما قد يفعوا مع طفل لاحق ولكن خيبة أملهم وضغوط الأقارب سيكونان أكبر مما لو كان لديهم أطفال أصحاء قبله. ويولد الأطفال المعوقون في العائلات الثرية والعائلات الفقيرة، والأهل المثقفين وأولئك الأميين، على حد سواء.

وتختلف مشاكل رعاية طفل **مفرط النشاط** عن مشاكل تربية طفل يعاني من إعاقة جسدية وعقلية شديدة. ومن ناحية الإنسجام العائلي فإنه ما من شيء مشترك تقريباً بين طفل مرح يعاني من متلازمة «دون» (المنغولية) وبين آخر عدواني وأصم ولكنه عادي المظهر.

وعلى المعلم أن يتذكر أن كل الأهل ـ تقريباً ـ يحبون طفلهم مهما كانت إعاقته. والذين يبدو أنهم لا يحبون طفلهم يعانون حالة من التوتر ويشعرون بالعجز عن مواجهة المشاكل الناتجة عن إعاقة الطفل. **وبشيء من المساعدة سيتجدد حب هؤلاء لطفلهم.**

١٧ ـ ٤ ثلاثة أنواع من المشاكل عند الأهل:

آ) صعوبة فهم **وتقبل** حقيقة أنهما أنجبا طفلاً «شاذاً».

ب) صعوبة **التعامل** مع السلوك اليومي للطفل.

ج) **القلق** حول **مستقبل** الطفل.

آ) تقبل الحقائق:

يعلم الأهل، بطرق مختلفة وفي أوقات مختلفة، بنبأ إعاقة طفلهم.

وعلى سبيل المثال فإنه يمكن التعرف إلى بعض مظاهر متلازمة «دون» (المنغولية) منذ ولادة الطفل، وبهذا فإن الأهل يعرفون منذ البداية أنه سيكون لديهم طفل «خاص»، ولكنهم لا يعرفون ما يعنيه ذلك في العادة.

وهناك أطفال آخرون قد يؤخذون إلى الطبيب وأعمارهم أشهر قليلة لإصابتهم بالحمى أو أي عارض آخر ويكتشف الطبيب أنهم متخلفون عقلياً. ويلاحظ بعض الأهل بالتدرج أن تطور طفلهم أبطأ من تطور الأطفال الآخرين أو أنه لا يستطيع أن يأكل بمفرده أو يلعب.. إلخ. وقد يطلب هؤلاء المساعدة فوراً أو يأملون في أن يتحسن الطفل من تلقاء نفسه. وقد يبدو الأطفال أصحاب التخلف الخفيف طبيعيين حتى ذهابهم إلى المدرسة، ثم يفشلون في متابعة العمل المدرسي.

وغالباً ما يتوقعون طفلاً سليماً معافى ويخططون على هذا الأساس. وقبل الولادة، لا يفكر الأهل عادة تفكيراً جدياً في خطر ألا يكون مولودهم طبيعياً.

يشعر بعض الأهل، عند إبلاغهم بأن طفلهم معوق عقلياً، بأنهم **لن يستطيعوا أن يحبوه ويرعوه.** ولكن هذا الشعور، الذي هو رد فعل طبيعي للصدمة، يزول عادة بعد بضعة أيام أو أسابيع.

وقد تقرر الأسرة أن **لا تصدق** الإنسان الذي شخّص الإعاقة العقلية.

وتنتقل الأسرة من طبيب إلى آخر على أمل العثور على واحد يمكنه أن «يعالج» الطفل. وكثيراً ما يفشل الأطباء والأخصائيون الآخرون في أن يفسروا بوضوح، وبطريقة يتقبلها الأهل، **ما هو التخلف العقلي** وكيفية مساعدة الطفل. وعندما يتأكد الأهل أن طفلهم مختلف حقاً فإنهم قد يشعرون بالأسى والضياع كما لو أن الطفل مات. فالطفل الذي خططوا له وحلموا بمستقبله **لم** يولد. بل إنهم حصلوا - بدلاً من ذلك - على طفل مختلف لم يكونوا يتوقعونه ولا هم يفهمونه. ومن ناحية أخرى، فقد **يريحهم اليقين أو المعرفة الأكيدة** بالخلل، وربما قالوا: «صرنا نعرف على الأقل ما هي المشكلة»!

ولكن بعض الأهل يستمر في رفض تصديق أن الطفل معوق عقلياً بالفعل. ومن الشائع في الباكستان أن يقول الأهل المثقفون الذين لديهم طفل متخلف عقلياً أن إبنهم «يواجه صعوبة في النطق» حتى وإن كان الطفل - مثلاً - في السادسة من عمره ولا يعرف استعمال المرحاض ولا الأكل بمفرده إضافة إلى أنه لا يتكلم. وكثيراً ما يرفض أمثال هؤلاء الأهل إرسال إبنهم إلى مدرسة للمعوقين «عقلياً» أو للأطفال «المتخلفين».

● «**الصعوبة في التعلم**»: يمكن أن يصبح أمثال هؤلاء الأهل أكثر استعداداً لإرسال أبنائهم إلى المدرسة المتخصصة إذا قيل لهم أنها مدرسة تساعد الأطفال الذين لديهم «**صعوبة في التعلّم**»، هذا التعبير أقل إذلالاً ويتجنب الصورة السلبية عن الجنون والسلوك غير المنضبط. ويمكن أن نربط ذلك أيضاً بملاحظات الأهل أنفسهم عند مراقبتهم للطفل. وعلى المعلم أن يهتم بألا ترسم الكلمات التي يستخدمها في التحدث عن حالة الطفل («**معوق عقلياً**» **أو** «**متخلف**» **أو** «**يواجه صعوبة في التعلم**») صورة سيئة في أذهان الأهل والناس عامة.

ويتوقع النوع التقليدي من الأهل أن يصبح الإبن على صورة إبيه عندما يكبر، وأن تتزوج الإبنة من عائلة محافظة. وفي مثل هذه العائلات يصعب كثيراً على الأهل أن يروا كيف يمكن ذلك الطفل أن يكون إبنهم حقاً إذا لم يكن قادراً على القيام بعمل إبيه عندما يكبر. وقد يصر هؤلاء على استخدام أوصاف شديدة السلبية (**مجنون، مخبول، معتوه**) في الإشارة إلى إعاقة الطفل. ولا بد من اقناع هؤلاء باستعمال تعابير أخرى وبالنظر إلى المشكلة على أنها صعوبة في التعلم.

● **الشعور بالذنب**: يشعر كثيرون من الأهل أحياناً بالذنب تجاه إبنهم. وقد يخالجهم الشك بأن الطفل معوق لأنهم ارتكبوا خطيئة ما، وأن ما حصل إنما كان نتيجة مباشرة لما فعلوا أو عقاباً سماوياً لارتكابهم الخطيئة. ويزيد هذا الموقف من صعوبة تقبلهم الطفل ومساعدته على تحقيق التقدم. وقد تعتقد الأم أن عجز ابنها عن المشي أو استعمال المرحاض أو الأكل بمفرده ليس إلا عقاباً لها على خطيئتها. ولكي «لا ترفض العقاب» فإن الأم تقرر عدم تعليم

ابنها هذه المهارات. أما الأب الذي يظن أن خطاياه قد فعلت ما فعلت من أذى فقد لا يسمح لابنه بالخروج من البيت تجنباً لأي أذى آخر أو حادث يحصل للطفل.

ولا يسهل التغلب على هذه المشاعر. وقد يكون من الممكن التخفيف منها بمناقشة أسباب الإعاقات وبالإجتماع مع أهل آخرين لأطفال معوقين، والتحدث معهم.

قد يلوم الوالدان أحدهما الآخر أحياناً. وقد يلوم الأجداد الصهر أو الكنة على ما حدث. وتكون نتيجة ذلك شجارات عائلية لا فائدة منها. وإذا لم يكن بين الوالدين قرابة دم فقد يلومهما الأجداد على أن في عروق أحدهما (الطرف الآخر دوماً) «دماً فاسداً»، كما ذكرنا في الفصل الثاني. ويحاول بعض الأهل إبقاء الطفل بعيداً عن اللقاءات العائلية وعن زيارة الأقارب، لكي لا يكتشف الأقارب إعاقة الطفل. والخوف من أن «يكتشف» الأقارب الحقيقة يزيد في مشاكل الأهل العاطفية.

والعائلة الكبيرة القوية قد تدعم الأهل أحياناً، ولكنها كثيراً ما تجعل تقبل الأهل لإعاقة الطفل أكثر صعوبة. وإذا كان الجد أو العم الأكبر هو الذي يتخذ القرارات بشأن الطفل فإن على المعلم أن يتأكد من أن هذا الشخص يعرف ما يجري في المدرسة.

● «**العلاج**»: يتمسك كثيرون من الأهل بأمل العثور في مكان ما على علاج لطفلهم. ويعتقد البعض، بل يؤمن، بوجود أدوية أو عمليات جراحية في «الخارج» تشفي الطفل المتخلف عقلياً. ويصعب إقناع هؤلاء بأن اعتقادهم هذا ليس صحيحاً. وقد يساعد في عملية الإقناع هذه أن نعرض على الأهل صوراً للأطفال وللكبار من الغرب وقد بدا تخلفهم العقلي بوضوح. وقد يزور أهل آخرون «المشايخ» أو مقامات دينية أخرى أملاً في «حجاب» أو في شفاء بأي ثمن، أو حتى يلجأون إلى من يدّعي العلاج بواسطة الوخز بالإبر وما شابه ذلك.

وقد يشعر الأهل **بفقدان كبير في الثقة** بأنفسهم نتيجة إنجاب طفل معوق - فهم لم ينجحوا في إنجاب طفل طبيعي سليم - وبالتالي فإنهم يشكّون بقدرتهم على فعل أشياء أخرى بشكل جيد. وقد يصاب الأهل، وخصوصاً الأمهات، بالإكتئاب نتيجة لهذه المواقف والمشاكل المبحوثة في القسم التالي من هذا الفصل.

ويجب أن يمتلك المعلمون حساسية مرهفة تجاه مشاعر الأهل عند لقائهم للمرة الأولى.

■ بعض الطرق المساعدة:

● **لقاءات الأهل:** كثيراً ما يعتقد الأهل بأن التخلّف العقلي أمر غير شائع على الإطلاق. بل إنهم يفاجؤون حين يعرفون أن أناساً آخرون يواجهون المشاكل نفسها. ومن المفيد كثيراً أن يجتمع الأهل بآخرين يشعرون نفس شعورهم، أو بمن تغلّب على مشاكله.

● **المعلومات:** يساعد المعلم الأهل عندما يصغي إليهم **بتعاطف** ويعطيهم معلومات ملائمة حول التخلف العقلي. كُن **صادقاً** معهم ولكن أترك أمامهم فسحة من **الأمل**. واذكر لهم أننا **لا** نقدم علاجاً ولا ضماناً، ولكننا **نتوقع للطفل أن يحقق تقدماً** بالعمل الجهود.

وقد يخفف عن العائلات أحياناً أن تزور مدرسة متخصصة وترى أطفالاً آخرين متخلفين عقلياً وهم يعملون. ويكون الأهل قد سمعوا من الأطباء أن طفلهم غير قابل للعلاج والشفاء أو أنه لا يستطيع أن يتعلم. ولكن رؤية أطفال ذوي إعاقة مشابهة وهم سعداء ويتعلمون، لا بائسين ولا عاجزين، تمنح الأهل من الشجاعة أكثر من كل ما يمكن أن نخبرهم به.

● **التثقيف العام:** إنتهز كل فرصة ممكنة لإعلام الرأي العام وزيادة فهمه للتخلف العقلي. ولا تنسوا أن الأهل أنفسهم، وحتى ولادة إبنهم المعوق، كانوا جزءاً من الرأي العام.

● **عائلة خاصة:** تستحق أفكار بعض القبائل في شمال أفريقيا إطلاع الأهل عليها. وتتخلص فكرة القبائل بالتالي: يعرف الله، بحكمته، أن الطفل المعوق يحتاج إلى الكثير من الحب والرعاية والإهتمام، لذلك فهو لا يعطي طفلاً كهذا إلا لعائلة تستطيع أن توفر له مثل هذه الرعاية. وبهذا، فإن العائلة المختارة لهذه التجربة **تحظى بشرف** عظيم وعليها أن تكون جديرة بالمسؤولية الملقاة على عاتقها.

ب) التعامل مع السلوك اليومي:

يتسبب معظم الأطفال المعوقين في خلق عمل إضافي كثير لإمهاتهم. وقد يكون الطفل عاجزاً عن تناول طعامه بنفسه واستعمال المرحاض والتنقل بمفرده، أو قد يكون على الأم أن تراقبه باستمرار لكي لا يهرب من البيت أو يبدأ بالصراخ أو يكسر شيئاً أو يأكل ما هو مسمم أو يحرق نفسه. وتختلف المشكلة من طفل إلى طفل، ولكن لا بد من عمل إضافي دوماً. وقد تضطر العائلة إلى تغيير بيتها بسبب الطفل، وهذا ما يحصل إذا كانت تعيش في شارع مزدحم وتخشى الحوادث، أو إذا كانت تعيش في بيت له درج ضيّق والطفل يحتاج إلى الحمل، أو إذا خلق الجيران صعوبات للعائلة بسبب الطفل.

● **فترة استراحة:** نتيجة لهذا العمل الإضافي تفكر أسر كثيرة في البداية باللجوء إلى مدرسة متخصصة على إنها «مكان إراحة» يذهب إليه الطفل يومياً بحيث يمكن للعائلة - والأم خصوصاً - أن تستريح قليلاً وتقوم بأعمالها المنزلية دون أن تقلق بشأن الطفل وتكون مشغولة به دوماً. وعندما يكون لدى الأم طفل متخلف عقلياً وناشط جداً فإن عليها أن تنهاه دوماً عن فعل هذا وذاك أو أن تمنعه جسدياً عن ذلك. ونادراً ما تملك الأم وقتاً للعب مع طفلها بطريقة إيجابية أو لتشجيعه على عمل الأشياء الصحيحة.

ويشعر الأهل بالإحباط لأن الطفل لا يفهمهم. وقد يضرب بعضهم الطفل. ونادراً ما ينال

الطفل إطراء أو مكافأة لأنه فعل الشيء الصحيح، وبالتالي فإنه لا يحظى بفرصة تعلم الأمور التي تسّر العائلة. ويصبح الطفل حزيناً وغير قادر على إقامة العلاقات مع الآخرين. وإذا تمكن الطفل من رؤية ما يفعله الأطفال الآخرون فإنه يراهم يقومون بالأشياء بصورة جيدة وينالون الإطراء، فيشعر بأنه فاشل.

ويحتاج الأهل إلى النصيحة والإرشاد حول كيفية التعامل مع طفلهم بحيث يتعلم طرقاً للسلوك مقبولة أكثر ويصبح التعاطي معه أسهل. وعلى العموم، فإن أمهات كثيرات يرهقن برعاية أطفالهن الآخرين إضافة إلى الطفل «الخاص». وهن لا يشعرن بالقدرة على مواجهة أي عمل إضافي. وفي هذه الحال، يجب على المعلم أن يكسب ثقة الأهل بأن يقوم أولاً بتعليم الطفل في المدرسة ثم بأن يرى الأهل ما حققه الطفل من تقدم. وعندما يرى الأهل بأنفسهم مدى تحسن الطفل وما تعلمه يصبحون أكثر استعداداً للتعاون في تعليم الطفل في البيت.

● **مسألة وقت:** إذا كان الطفل عاجزاً عن تناول الطعام بنفسه فإن الأم المشغولة أو المتعبة قد لا تكون قادرة على مواجهة الفوضى التي ستنشأ عندما يتعلم الطفل ذلك. وعند إلباس الطفل ثيابه في الصباح قد يكون هناك أطفال آخرون على الأم أن تعدّهم للذهاب إلى المدرسة، وبذلك فإنه لا يسهل عليها تعليم الطفل المعوق كيفية إرتداء ثيابه بنفسه. أما المعلمة في المدرسة فيمكنها تعليمه هذه المهارات **وإعلام الأهل** بكل خطوة تقدّم في المدرسة مما يشجع التلميذ على فعل الشيء نفسه في البيت.



إن بعض الأمهات لا يعلّم الطفل «مهارات الحياة اليومية» لأنهن يعتقدن أن الطريقة الصحيحة للتعبير عن الحب للطفل هي أن يفعلن كل شيء من أجله بأنفسهن. وتخاف أمهات أخريات أن تظن العائلة أنهن لا يمنحن أطفالهن الحنان اللازم إنْ هن لم يفعلن كل شيء للطفل. أما إذا ما تعلم الطفل مهارات في المدرسة **وأُعلم الأهل بذلك** فإنه يستطيع البدء باستعمال هذه المهارات في البيت وقد تصبح الأم أكثر ميلاً إلى تعليمه في المستقبل.

يتعلّم الأطفال الأسوياء مهارات يومية كثيرة، بسرعة، بحيث أن الأهل كثيراً ما لا يدركون أن الطفل يكتسب مهارات جديدة من خلال تعلمها. ولكن ما أن يرى الأهل أن على طفلهم المتخلف عقلياً أن **يتعلّم** هذه الأمور حتى يسعون إلى مساعدته في ذلك. وعلينا أن نمنح الأهل المعرفة والثقة بأن بإمكانهم مساعدة طفلهم على التعلم.

● **الشعور بالإعتزاز:** يشعر أهل الأطفال في العادة بأنهم حصلوا على المكافأة والتشجيع من خلال إنجازات أولادهم. ويشعر هؤلاء الأهل بالاعتزاز بالأشياء التي يفعلها إبنهم أو يقولها ويُسرون عندما يمتدحه الجيران والأقارب. أما الأطفال المتخلفون عقلياً فيحققون عادة إنجازاً أقل وتقدماً أبطأ، وبالتالي فإن أهلهم يفتقدون هذه المَسَرّة. ويمكن للمعلمين مساعدة الأهل على أن يستمدوا شجاعة من التقدم المتواضع الذي يحققه طفلهم، ولكن عليهم ألا يتوقعوا من كافة الأهل أن يتحمسوا للتقدم القليل الذي قد يعتبرونه عديم الأهمية قياساً بالحياة العادية.

بعض الأهل لا يرغبون في إخراج الطفل من البيت، فهم لا يأخذونه إلى اللقاءات العائلية والمناسبات (كالأعراس وما شابه) لأنهم يخجلون منه أو لأنهم يعتقدون أن الأقارب والجيران لا يرحبون بوجود الطفل في بيوتهم. وقد يخاف الأهل أيضاً من أن يتصرف الطفل بشكل غير مرضٍ. ولا يأخذ بعضهم الطفل إلى التسوق للسبب نفسه أو لأن الناس قد يهزأون به. والخوف من اصطحاب الطفل خارج البيت قد يؤدي بالأهل أنفسهم - والأم خصوصاً - إلى البقاء في البيت والإنعزال والوحدة أكثر فأكثر. وإذا ما أخذت المعلمة التلميذ إلى زيارات خارجية مع زملائه في الصف (الفصل)، أو لوحدها أحياناً، فالطفل يمكن أن يتعلم الطرق العادية للحياة بين الناس.

ويمكن للمدرسة أيضاً أن تنظم اجتماعات للأهل يتم خلالها تشجيعهم على إحضار أطفالهم إليها. وقد تكون هذه هي المرة الأولى التي تأخذ فيها بعض العائلات طفلها المتخلف، أو طفلتها المتخلفة، إلى مكان يوجد فيه «أغراب». ويقول بعض عائلات بيشاور (الباكستان) أنها بعد أن أخذت طفلها إلى أحد هذه الإجتماعات اكتسبت ثقة كافية لأخذ الطفل معها في زيارات أخرى خارج المنزل وإلى المناسبات العائلية.

ويشتكي الأهل أحياناً من أن سلوك طفلهم في البيت يزداد صعوبة كلما كبر. وغالباً ما يكون ذلك نتيجة للملل في البيت ولحاجة الطفل إلى إشغال نفسه بشيء مثير للإهتمام كالفتية الآخرين من العمر نفسه. يمكنك عند الضرورة أن تقترح على الأهل بعض الطرق لإبقاء إبنهم - أو إبنتهم - مشغولاً في أثناء وجوده في البيت مساء أو في أيام العطل المدرسية. ولهذا الأمر علاقة أيضاً بما سيفعله الطفل عندما يصبح في عمر أكبر من أن يُسمح ببقائه في المدرسة.

ج) القلق بشأن المستقبل:

ماذا سيفعل الطفل عندما يكبر؟ هل سيتمكن من تعلم مهنة ما؟ هل ستتمكن الفتاة من الزواج؟ ماذا سيكون مصير أولاده إنْ هو تزوج؟.. كثيراً ما يطرح أهل الأطفال المعوقين عقلياً على أنفسهم هذه الأسئلة وهم يرون الطفل يكبر.

وليس من جواب محدد عن كل هذه الأسئلة، فالجواب يتوقف على كل طفل على حدة، وبعائلته. وكثيراً ما يركز أهل الإبن المتخلّف عقلياً، الأكبر سناً، اهتماماً شديداً على تعلم طفلهم مهارات «تقنية». ويمكن لكثير من الفتية المتخلفين عقلياً أن يتعلموا مهارات مهنية بسيطة تمكنهم من الإسهام في الدخل المادي للعائلة فيما بعد. وقد يكون مردود الفتى المالي قليلاً، ولكن المهم هو أن يكون العمل مفيداً له ولأسرته وأن لا يشعر بأنه عديم الفائدة.

● **العمل المفيد:** تتمكن بعض الأسر من أن تجد بسهولة عملاً مفيداً للإنسان متوسط التخلّف. إذ يمكن لإبن رجل الأعمال، مثلاً، أن يتلقى المخابرات الهاتفية وأن يقود الزوار إلى مكتب أبيه، ويمكن لإبن البقال أن يوصل الطلبات إلى المنازل وأن ينزل البضائع من على الرفوف. وبيع الشاي والأطعمة في المقاهي ومطاعم الأرصفة عمل آخر ممكن للإنسان الأقل قدرة. وقد تجد عائلات أخرى صعوبة في تقبل مثل هذه الأعمال. وإذا كانت الأسرة تتمتع بمنزلة إجتماعية أرقى فإنها قد لا تقبل أن يقوم ابنها المتخلف بعمل يخص «طبقة دنيا» حتى وإن كان العمل ملائم جداً لمستوى قدراته.

والأسر التي تتوارث المهن غير الملائمة لشاب متخلف قد تجد صعوبة في السماح له - أو لها - بعمل من نوع آخر. وعلى هؤلاء أن يعرفوا أنه إذا بقي الإبن المعوق بلا عمل فإنه سيعاني الضجر وقد يؤدي به ذلك إلى الوقوع في المشاكل. والواقع أن كل إنسان يحتاج إلى الشعور بأنه يقوم بعمل مفيد. وإذا تمكن الشاب من كسب بعض المال من عمله والإسهام في نفقات البيت فإنه سيشعر بأنه شخص له قيمته ضمن العائلة.

وعلى المعلمات والمعلمين أن يناقشوا مع الأهل نوع العمل الذي يرغبون في أن يتعلمه ابنهم. ولا بد من استشارة الأهل دوماً بشأن الأنشطة المهنية التي يجري ممارستها في المدرسة. وعلى المعلمة/ المعلم أن يعرف إذا كان الأهل يرحبون بأن يقوم طفلهم بعمل من هذا النوع بعد مغادرته المدرسة.

● **مسائل الزواج:** يعتمد زواج الشخص المتخلف عقلياً على ما إذا كان يستطيع تحمل مسؤوليات الزواج، وكذلك على سبب تخلفه العقلي. وإذا لم تكن حالته من أصل وراثي (أي إذا كان واضحاً أنها نتيجة لتلف في الدماغ) فإن أطفاله/ أطفالها المحتملين سيكونون طبيعيين كأطفال أي إنسان آخر. أما إذا كان للحالة أصل وراثي فمن الأرجح أن يكون الأولاد متخلفين أيضاً. ويبدو أن المصاب بمتلازمة «دَاوْن» (المنغولية) يكون أقل خصوبة بكثير من الإنسان العادي، أما إنْ هو أنجب فهناك احتمال نسبته ٥٠ بالمئة لأن يكون أطفاله مصابين بمتلازمة «دَاوْن».

لقد رتب أهل بعض الإبناء المتخلفين عقلياً زيجات لأبنائهم على أمل أن تكون مساندة التي يقدم أفراد العائلة الممتدة كافية لتوفير ما يلزم الزوجة والأطفال. ولكن كثيراً ما يكون وضع

الزوجة صعباً في هذه الحال، إذ يتوقع من الجيل الأكبر أن يتخذ القرارات عن الجيل الأصغر ضمن إطار «العائلة الكبرى» بمعدل يفوق المعتاد. وتكون الزوجة أحياناً من منزلة اجتماعية أدنى من منزلة عائلة الزوج، ويكون هذا السبب بالذات هو ما يدفعها إلى الموافقة على الزواج من إنسان متخلف عقلياً. وقد تستمر عائلة الزوج بتذكير الزوجة بدنو منزلتها الإجتماعية. ولقد جرت في بعض البلدان زيجات ناجحة بين شخصين متخلفين عقلياً.

إذا قرر الأهل عدم تزويج ابنهم المتخلف عقلياً فإنهم قد يقلقون بشأن أحاسيس الشاب الجنسية. إن كثيرين من الصبيان شديدي التخلف لا يتطورون أبداً بما يكفي لإقامة علاقات جنسية مع شخص آخر. ولكن البعض يفعل، وخصوصاً إذا تعرضوا لإساءة جنسية من قبل أشخاص كبار. وإذا ما أصبح الأمر مشكلة فإنه يمكن تخفيف الدافع الجنسي عند الشاب بالمعالجة الطبية. وفي هذه الحال يكون على الأهل أن يستشيروا طبيباً مؤهلاً كما يجب.

وغالباً ما تتخذ العائلات الميسورة بعض الإجراءات لمساندة طفلهم مالياً بعد موت الأهل. وتأمل بعض العائلات الأخرى في أن يتمكن الطفل من الإعتماد على نفسه. وتكون ترتيبات المستقبل صعبة ومقلقة لعائلات كثيرة. وعملياً، يقوم إخوة المتخلفين عقلياً، أو أقارب آخرين له، برعايته بعد وفاة الأبوين.

١٧ ـ ٥ مشاكل خاصة

يواجه المعلمون صعوبة في التعامل مع بعض الأهل بطريقة تعاونية.

● «**الحماية المفرطة**»: يقوم الأهل، والأمهات عادة، بأعمال يمكن الطفل أن يتعلّم القيام بها بنفسه، كإرتداء ثيابه. وقد يمنعونه من عمل أي شيء فيه أدنى حد من المخاطرة (كالخروج من البيت بمفرده أو المشاركة في النزهات المدرسية.. إلخ). ويبالغ الأهل في الحماية لأسباب مختلفة مثل الشعور بالذنب أو الخوف من انتقادات العائلة أو الجيران، أو الشعور بالشفقة أو الرغبة في حماية «طفل ضعيف لا حول له».

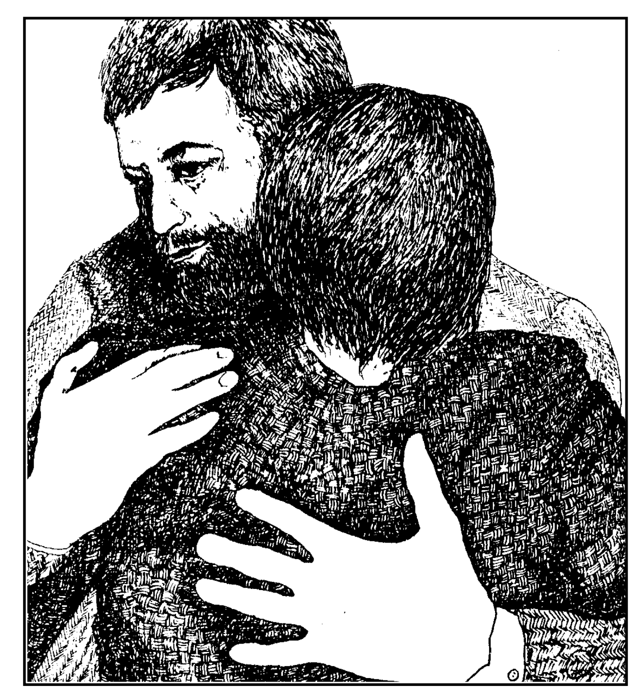
وقد يصبح الأطفال أبناء الأهل الذين يفرطون في الحماية شديدي الخجل وعصبيي المزاج، يخافون الإبتعاد عن أهلهم. وهذا يمكن أن يؤكد مشاعر الأهل. ويجب على المدرسة أن ترحب بزيارة الأهل لها عندما يرغبون، أما أهل الأطفال الخجولين عصبيي المزاج فيجب أن يُطلب منهم عدم البقاء في الصف خلال الأيام أو الأسابيع الأولى لوجود الطفل في المدرسة وحتى استقراره فيها. ويجب تشجيع الأهل على السماح لطفلهم بأن يفعل المزيد بنفسه وبقدر أكبر من الحرية.

● «**الطفل المقدس**»: تعتقد بعض الأسر أن طفلها المتخلف عقلياً «مقدس» بشكل خاص. ولا يحب مثل هؤلاء تغيير سلوكه بأي شكل من الأشكال. وهم يعطونه كل ما يريد. ويتصرف

مثل هؤلاء الأطفال بشكل سيء عادة في البيت، أما في المدرسة فقد يتعلمون حسن التصرف بسرعة كافية. إن أمثال هذه العائلات قد تخرج ابنها من المدرسة إذا وجدت أنه سينضبط هناك.

● **شجار الأهل**: لا يكون الأهل في بعض العائلات على وفاق، مما يؤدي بهم إلى شجار دائم. وقد يختلف الأبوان حول كيفية التصرف تجاه طفلهم المعوق (كأن يضربه أحدهم ويظهر له الآخر كل عطف وحنان) أو إنهما يختلفان على أشياء أخرى ويستخدمان الطفل ليؤذي أحدهما الآخر، وقد يصرخان ويضربان الطفل أثناء غضبهما دون أن يكون الطفل قد ارتكب أي ذنب. يجب إفهام هؤلاء الأهل، وبطريقة لطيفة ولكن بحزم، إن متابعة هذا السلوك سيؤدي إلى خلق مشكلة سلوكية للطفل. ويجب إقناع الوالدين بحسن التصرّف مع الطفل وبحل مشكلاتهما. وإن لم يستطيعا فعليهما ـ على الأقل ـ أن يُبقيا الطفل خارج إطار نزاعاتهما.

● «**العادات السيئة**»: يعلّم بعض الأهل إبناءهم عادات سيئة في الصغر. وقد يجد الأقارب ما يسلّي أو يضحك في رؤية طفل ابن أربع سنوات يضرب أمه أو طفلاً في الثالثة يبصق على الأرض كوسيلة للفت الإنتباه. ولكن هذه التصرّفات لا تعود مسلّية ولا مضحكة عندما يكبر الطفل، بل تصبح مشكلة كبيرة عندما يبلغ الطفل التاسعة أو العاشرة من العمر. ويجب إعلام هؤلاء الأهل، بصبر وأناة، أن موقفهم هذا من الطفل خاطىء، فهو ليس وسيلة للتسلية. وسيكون من الصعب وقف هذه التصرّفات السيئة (يمكن التخلّص من هذه العادات السيئة، عادةً، بالطرق المذكورة في الفصل ١٥).



والفئة الأكبر من الأهل الذين نواجه «صعوبات» معهم هم أولئك الذين يعتقدون أن المدرسة المتخصصة لن تفيد في شيء، والذين لا يهتمون إلا بـ «العلاج». وبعض هؤلاء لا يُلحق الطفل بالمدرسة على الإطلاق، بينما يفعل ذلك آخرون ولكنهم يُخرجون الطفل منها بعد بضعة أيام مُعربين عن «عدم رضاهم».

وقد يعود هؤلاء إلى المدرسة مرات عديدة خلال سنوات قليلة، ثم يُلحقون الطفل بالمدرسة لوقت أطول. ولكن الطفل يكون قد أضاع ـ وللأسف ـ سنوات من التعلم المتخصص وهو ما لا يفيد الطفل.

عندما يسمع بعض الأهل، وللمرة الأولى، أن طفلهم معوق فإنهم يشعرون أنهم لن يستطيعوا أن يحبوه أو أن يعتنوا به. ومن الطبيعي أن يكون هذا هو شعور الأهل لأيام أو أسابيع، وقلائل هم الذين يستمرون في الشعور بهذه الطريقة. وقد يهملون الطفل أو يفشلون في التعبير عن حبهم وعطفهم تجاهه.

أحياناً، يأخذ الأقارب (الأجداد أو العمات أو الخالات) الطفل ليعتنوا به. وقد تكلف العائلات الثرية الخدم برعاية الطفل. وحتى مثل هؤلاء الأهل قد يحبون الطفل إذا علموا أن هناك آخرين لديهم مشاعر إيجابية تجاه طفلهم والكثير من الحنان، وأن باستطاعة الطفل أن يحقق بعض التقدم.

١٧ ـ ٦ الإخوة والأخوات

يخضع إخوة وأخوات الطفل المتخلف عقلياً أيضاً إلى التوترات والضغوط التي تعيشها العائلة. وهم يتعلمون المواقف نفسها التي يتخذها الأبوان تجاه الطفل المعوق ويشاركون فيها. وإذا كانت الأم متعبة دوماً واهتمامها ينصبّ على «الطفل الخاص» فإن الأطفال الآخرين في العائلة ينالون نصيباً أقل مما يجب من اهتمام الأم ويشعرون بالإستياء عادة. يجب تذكير الأهل بأن كل أبنائهم يحتاجون إلى الحب والإهتمام بهم، وإلا فإنهم سيشعرون بالتعاسة والإهمال، وربما يصيبهم الإحباط والإضطراب.

ويكون معظم الإخوة والأخوات في العادة على استعداد لمساعدة الأخ المعوق أو الأخت المعوقة. ويطور بعضهم قدرة كبيرة على تعليم الطفل، كما أن لديهم عادة من الوقت أكثر مما لدى الأم. وعلى الأهل إطراء ذلك وتشجيعه، ولكن عليهم ـ في الوقت نفسه ـ إلا يلقوا العبء الأكبر على عاتق الأخ أو الأخت.

١٧ ـ ٧.. وأخيراً

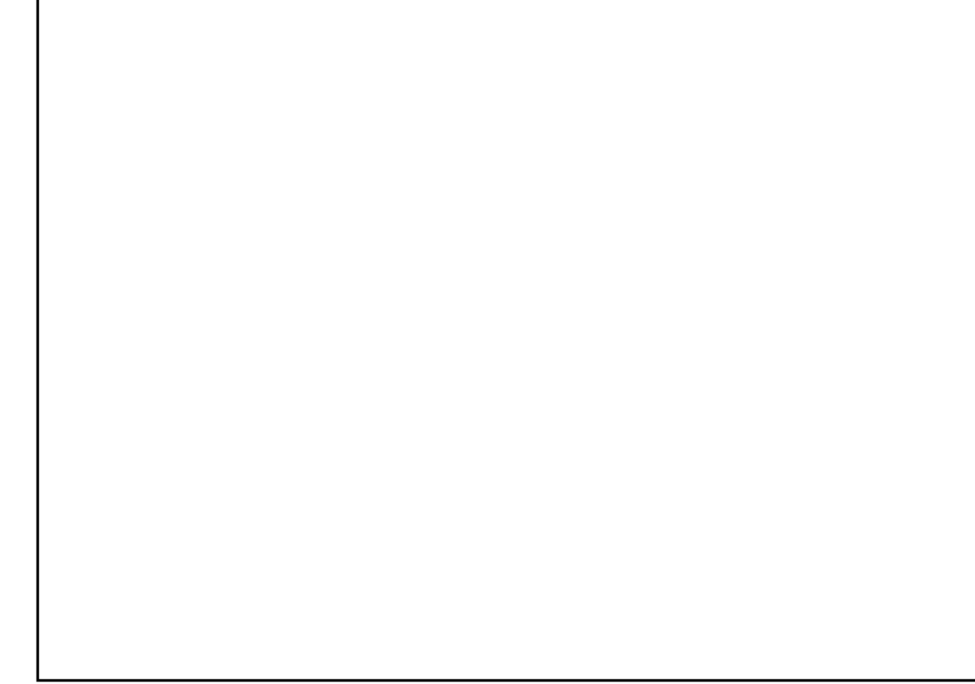
يمر الأهل منذ معرفتهم بأن طفلهم «مختلف» عن بقية الأطفال ببعض المشاعر التالية أو بها مجتمعة:

الشعور بالصدمة، الحزن، الغضب، الإحباط، الخوف، العزلة، القلق الديني، فقدان الثقة بالنفس، مشاعر رفض الطفل، الخوف الشديد من المستقبل، العار، التعب والتوتر من جراء العمل اليومي الإضافي..

ويمكن تقديم المساعدة للتغلب على هذه المشاكل بحيث يشارك الأهل بشكل فاعل في تعليم طفلهم ومساعدته على التطور كأكمل ما يمكن.

ومع إبقاء هذا في الذهن، يجب إقامة اتصال واضح ومنتظم بين المدرسة والبيت. وعلى معلمة / معلم الطفل أن ترحب بزيارة أهله. كما أن على المعلمين أن يزوروا بيت الطفل. ويجب كذلك إرسال تقارير مكتوبة إلى البيت. ويبقى من الأسهل على الأهل أن يتحدثوا إلى المعلمين إذا كانوا يتقابلون تكراراً بصورة غير رسمية. وإذا كان الأهل يأخذون إبنهم إلى المدرسة ويرجعونه منها أو إذا كانت المعلمة ترافق باص المدرسة الذي يجلب التلاميذ إليها ويعيدهم إلى بيوتهم، كثيراً ما يتمكن الآباء والأمهات الذين يزورون المدرسة من تعلم طرق للتعامل مع أطفالهم، أو حتى تعليمهم، من خلال مراقبتهم المعلمة. ويمكن للمعلمين أنفسهم أن يتعلموا من الأهل أيضاً.

- **٢٤ ساعة يومياً:** إذا شعر المعلم أن صبره قد نفذ أو أنه لا يتعاطف مع مشكلات الأهل فإن عليه أن يتذكر أن الفارق كبير بين وجود الطفل في البيت طيلة اليوم ووجوده في المدرسة لبضع ساعات يومياً. وعلى المعلم أن يفكر بأخذ الطفل لقضاء يوم في بيت، لأنه سيجد ذلك مختلفاً تماماً عن وجود الطفل في الصف (الفصل) حيث يكون كل شيء مرتباً بما يلائم التلاميذ المتخلفين عقلياً.



أطفال من أصحاب «الاحتياجات الخاصة» وأطفال أسوياء معاً في مخيم صيفي / لبنان (الأونروا)



الملحق ١

تطور الطفل السويّ

معظم مواد هذا الملحق مأخوذ عن أعمال أخصائيين غربيين في تطور الطفل، وخصوصاً **الدكتورة ماري شيريدان** التي درست وراقبت الأطفال الرّضع في أوروبا وأميركا الشمالية طوال سنوات عديدة. ولم تجرِ بعد دراسة مكثفة وشاملة كهذه في الشرق الأوسط أو في جنوب آسيا. واستناداً إلى الملاحظات غير الرسمية التي جرت في بيشاور (الباكستان) خلال إحدى عشرة سنة يبدو أن أطفال باكستان الرضّع يمرون عملياً بمراحل التطور والنمو الجسدية والإجتماعية والعقلية نفسها التي يمر بها الأطفال الرضّع الغربيون.

ومع ذلك، فإن تطور الطفل يعتمد، في معظمه، على ما يختبره وعلى الفرص المتاحة له للتعلّم. وإذا لم يمر الطفل بتجربة واحدة من تلك الواردة في اللوائح فإن أدائه سيكون أدنى، **نتيجة افتقاره الخبرة لا افتقاره للقدرة.**

مثلاً: إن طفلاً في الرابعة من عمره لم يختبر أبداً صعود الدرج أو نزوله سيكون في حاجة إلى الاستناد إلى الحائط ووضع قدميه الإثنتين على كل درجة إلى أن يكتسب خبرة في صعود الدرج ونزوله. والطفل الذي لم ير أي كتاب للصور لن يميّز الصور إلا بعد أن يعتاد رؤيتها. والطفل الذي لم يُعطَ ورقة وقلماً قبلاً لن يعرف كيف يمسك القلم ويستعمله.

والعكس صحيح أيضاً. مثلاً: الأطفال أبناء الأسر التي اعتاد أفرادها أن يقرفصوا بدلاً من القعود الفعلي يطوّرون قدرة جلوس القرفصاء بأسرع مما يفعل طفل غربي لم ير في حياته أحداً يجلس مقرفصاً.

ولا بدّ من ملاحظة أن الأعمار الواردة في اللوائح هي **متوسط أعمار الأطفال الأسوياء.** وضمن المتوسط نفسه يمكن أن يكون هناك تباين كبير حتى في ما بين الأطفال العاديين أنفسهم.

١ ـ الحركات الرئيسية (الكبيرة)

- **الشهر الأول** (من العمر)

يدير الطفل رأسه إلى جانب واحد وهو على ظهره، وتبقى الركبتان متباعدتين وأسفل

القدمين متقابلين. وإذا وُضع الطفل على بطنه ووجهه إلى الأسفل فإنه يدير رأسه إلى جانب واحد مع إبقاء الذراعين والساقين مثنية تحت الجسم والقفا محدودباً إلى الأعلى. ولا تستطيع الرقبة حمل الرأس. وإذا وضعنا الطفل في وضعية الجلوس فإن رأسه يسقط إلى الأمام، أما إذا رفعناه لفوق لإجلاسه فإن الرأس يسقط إلى الخلف. وإذا ما أمسكنا بالطفل في وضعية الوقوف وقدماه تلامسان مكاناً صلباً فإن جسمه يتصلب ويضغط نحو الأسفل ويقوم «بخطوات» انعكاسية. وتكون حركات ذراعي الطفل وساقيه في هذا العمر كبيرة ولكنها غيرمضبوطة، وتتحرك الذراعان أكثر من الساقين. وعند الإستكانه نتقبض يدا الطفل على إبهاميه. أما عند مد الذراعين فتنبسط أصابع اليدين. وعند لمس وجنة الطفل يدور الرأس إلى جانب واحد. ويدور الرأس مبتعداً عند حك إحدى أذني الطفل.

- **ثلاثة أشهر**

عند استلقاء الطفل على ظهره يبقى الرأس مستقيماً (بالتوافق مع خط وسط الجسم). وإذا وضعناه مبطوحاً على وجهه فإنه يستخدم ساعديه لرفع رأسه وصدره بينما تكون ساقاه ممدودتين وقفاه منبسطاً ومسطحاً. وإذا أمسكنا به جالساً فإنه يستطيع إبقاء رأسه مرفوعاً لعدة ثوان. وإذا أمسكنا به في وضعية الوقوف وقدماه تلامسان سطحاً صلباً فإنه يثني ركبتيه. وتصبح حركات ذراعيه وساقيه أكثر سلاسة في هذا العمر وأقل إرتجاجاً. وهو يركل بقوة. ويمكنه إبقاء يديه مفتوحتين تقريباً، ويضمهما معاً أحياناً إلى صدره أو ذقنه. ويمكنه تحريك الذراعين بالطريقة نفسها وفي الوقت نفسه.

- **ستة أشهر**

إذا كان مستلقياً على الظهر يمكنه رفع رأسه أو رفع ساقه لفوق. وعندما يوضع ووجهه لتحت يرفع رأسه وصدره مسنداً ثقله إلى ذراعين مستقيمتين. وإذا ما أمسكنا به جالساً فإنه يبقي رأسه مرفوعاً وظهره مستقيماً. ويمكنه الجلوس بلا إسناد للحظة. ويجلس عند إسناده ويدير رأسه لينظر إلى ما حوله. إذا أمسكنا به واقفاً وقدماه على سطح صلب فإنه يسند ثقله على قدميه ويحرك جسمه صعوداً وهبوطاً. وإذا أمسكنا يديه بثبات يمكنه رفع نفسه من وضع الإستلقاء إلى وضع الجلوس. ويمكنه التدحرج من الأمام إلى الخلف.

- **تسعة أشهر**

يجلس بلا إسناد مدة ١٠ـ١٥ دقيقة. إذا أمسكنا به واقفاً فإنه يخطو بقدم بعد

الأخرى. حركات كثيرة بالذراعين والساقين. يمكنه أن يدير جسمه بسهولة. يتدحرج أو يدب على الأرض. يحاول أن يزحف على الأرض. ويمكنه أن يشد نفسه بإتجاه الوقوف وهو يقف لدقائق قليلة ممسكاً بشيء ثابت.

- **إثنا عشر شهراً (سنة)**

يجلس جيداً مدة طويلة. يمكنه أن يرفع نفسه من وضع الإستلقاء إلى وضع الجلوس. يزحف بسرعة. يشد نفسه لفوق ليقف وينزل إلى الأرض ثانية. يمشي خطوات جانبية للتنقل متمسكاً بكرسي أو طاولة أو أي شيء آخر. يمشي إلى الأمام إذا أمسكت إحدى يديه أو كلاهما. يقف بلا مساعدة وقتاً قصيراً وقد يمشي خطوات قليلة.

- **خمسة عشر شهراً (سنة وربع السنة)**

يمشي وقدماه متباعدتان ويداه مرفوعتان لفوق، وكثيراً ما يقع أو يتعثر بالكراسي أو الطاولة. يمكنه الوقوف على قدميه بلا مساعدة ولكنه يعود فيسقط إلى الخلف أو الأمام على يديه. يصعد الدرج زاحفاً. يركع. ينحني لالتقاط شيء من على الأرض.

- **ثمانية عشر شهراً (سنة ونصف السنة)**

يمشي جيداً والقدمان متباعدتان قليلاً. يبدأ المشي ويتوقف بسهولة. يركض بتصلب. لا يستطيع الدوران على عقبيه أثناء الركض. يدفع ويشد لعبةً أو علبةً أو كرسياً. يمكنه حمل دمية أو لعبة في أثناء المشي. يصعد الدرج إذا أمسك أحد بيده ولكنه يزحفه إلى الخلف للنزول أو يرمي نفسه عند الجلوس. يلتقط الأشياء من على الأرض دون أن يقع فوقها.

- **سنتان**

يركض بأمان ويدور على عقبيه. يتربع ويجلس القرفصاء. يتمكن من المشي إلى الوراء. يمكنه تسلق الكرسي أو الطاولة وينزل بأمان. يصعد الدرج وينزله ممسكاً بالدرابزين أو مستنداً إلى الحائط، واضعاً كلتا قدميه على كل درجة. يمكنه أن يرمي كرة صغيرة دون أن يقع. يتعثر بالكرة الكبيرة إن هو حاول.

- **ثلاثون شهراً (سنتان ونصف السنة)**

يصعد الدرج بلا مساعدة وينزله مستنداً إلى الحائط. يركض ويتسلق جيداً. يقفز بالقدمين معاً. يركل كرة كبيرة. يتمكن من الوقوف على رؤوس الأصابع إذا رأى

الآخرين يفعلون ذلك. يمكنه ركوب دراجة صغيرة ذات ثلاث عجلات يدفعها بإسناد قدميه إلى الأرض.

- **ثلاث سنوات**

يصعد الدرج واضعاً قدم واحدة على الدرجة وينزله بكلتا القدمين على كل درجة. يمكنه الركض حول الزوايا. يمشي على رؤوس أصابعه. يمكنه الوقوف على ساق واحدة لوقت قصير.

- **أربع سنوات**

يمكنه الدوران حول الزوايا الحادة أثناء الركض. يصعد وينزل الدرج بمفرده بقدم واحدة على كل درجة. يتسلق السلالم والأشجار الصغيرة يركض على رؤوس أصابعه. يقفز على رجل واحدة.

- **خمس سنوات**

نشيط وقادر على التسلق والتزحلق والحفر والرقص. يقف على رجل واحدة مدة ١٠ ثوان. يمكنه أن يقفز على كل من القدمين مسافة ٢–٣ أمتار. يمسك الأشياء بيديه بإحكام.

٢ ـ الرؤية والحركات الدقيقة (الصغيرة)

- **شهر واحد** (من العمر)

يدور بعينيه ورأسه نحو الضوء: يحدق بالنافذة ويتبع ضوءاً يتحرك أمام عينيه (شمعة مثلاً) فترة قصيرة. ينظر إلى وجه أمه وهي ترضعه أو تحدثه.

- **ثلاثة أشهر**

يحرك رأسه لرؤية ما يدور حوله. يهتم بالوجوه القريبة ويراقب الآخرين يتحركون بالقرب منه. يحرك يديه أمام وجهه ويتابع حركتهما.

- **ستة أشهر**

يحرك رأسه وعينيه بشوق لرؤية ما يحدث. يراقب الكبار يعبرون الغرفة. يحدِّق بالأشياء على بعد ٣٠ سم ويحاول الوصول إليها بكلتا يديه. يستخدم يديه لالتقاط الأشياء.

- **تسعة أشهر**

عند رؤيته شيئاً ما، يمد يده لالتقاطه. ينقله من يد إلى أخرى ويقلّبه متفحصاً. يضرب الأشياء الصغيرة بسبابته ويستخدم اصبعه والإبهام كالمقص ليمسكها بإحكام.

- **إثنا عشر شهراً (سنة)**

يلتقط الأشياء الصغيرة ببراعة بين الإصبع والإبهام. يرميها إلى الأرض عن قصد. ويشير إلى الأشياء التي يريدها.

- **خمسة عشر شهراً (سنة وربع السنة)**

يضع قرميدة فوق الأخرى إذا رأى كيفية عمل ذلك. يمسك القلم بإحكام ويخط حركات غير منتظمة إذا رأى كيفية عمل ذلك. ينظر إلى الصور في الكتاب. يقف إلى النافذة ليراقب ما يحدث في الخارج.

- **ثمانية عشر شهراً (سنة ونصف السنة)**

«يخربش» إذا أعطي قلم تلوين وورقة يبني ثلاثة مكعبات فوق بعضها إذا أراه أحد ذلك.

- **سنتان**

يلتقط الأشياء الصغيرة جداً (دبوس، خيط، حبة عدس) بسرعة ودقة. يفك ورقة تغليف السكاكر. يبني ستة مكعبات. يضع نقاطاً ويخربش أشكالاً كالدوائر إذا ما أعطي ورقة وقلماً. يمكنه نسخ رسم فيه خطوط صاعدة ونازلة. يتعرف على التفاصيل الدقيقة للصورة. يمكنه تقليب صفحات كتاب يتعرف إلى صور الأشخاص. (يصبح تفضيل يد على أخرى واضح عنده).

- **ثلاثون شهراً (سنتان ونصف السنة)**

يبني دوراً من سبعة مكعبات أو أكثر ويضع المكعبات مصفوفة ليصنع «قطاراً». ينسخ صوراً ذات خطوط عرضية ودوائر وشكل ٧. يرسم بالقلم وبالألوان نقطاً وأشكالاً دائرية.

- **ثلاث سنوات**

يبني دوراً من تسعة مكعبات ويصنع شكل جسر من ثلاثة مكعبات إذا توفر له من يُريه ذلك. ينسخ شكل علامة الجمع +. ينسخ دائرة مرسومة مسبقاً على ورقة.

يرسم شخصاً له رأس مع بعض التقاطيع. يطابق بين لونين أو أكثر. يقص الورق بالمقص.

- **أربع سنوات**

يبني شكلاً من ١٠ مكعبات أو أكثر وجسوراً من ثلاثة مكعبات. ويبني «بيت درج» من مكعبات إذا بيّن له أحد ذلك. يرسم أشخاصاً لهم رؤوس وأرجل وملامح وجذوع (وأذرع أحياناً). يطابق ويسمي إربعة ألوان.

- **خمس سنوات**

ينسخ المربعات والمثلثات والأحرف. يرسم أشخاصاً يمكن تمييزهم وبيوتاً وسيارات. يعدّ أصابع اليد الواحدة. يطابق عشرة ألوان أو أكثر.

٣ ـ السمع والكلام

- **شهر واحد (من العمر)**

يستجيب الضجيج العالي: فيتصلّب ويرف بعينيه ويبسط أصابع اليدين والقدمين، وقد يبكي. يبكي بصوت عالٍ إذا كان جائعاً أو منزعجاً. يصدر أصواتاً صغيرة عندما يكون مسروراً. إذا كان يبكي بهدوء يتوقف عن البكاء عند سماع صوت مهدىء (ولا يتوقف إذا كان يصرخ).

- **ثلاثة أشهر**

ما زال ينزعج لسماع الأصوات العالية: يرف بعينيه ويبكي ويشيح بوجهه. يصدر أصواتاً عند التحدث إليه إو إذا كان مسروراً. يبكي إذا انزعج أو غضب. يصغي إلى صوت طرق الملعقة على الكوب. يُستثار لسماع صوت خطوات تقترب منه أو أصوات أخرى.

- **ستة أشهر**

يستدير لسماع صوت الأم عن بعد. يصدر أصواتاً كثيرة (مثل: غو.. غو.. آبو.. آبو.. آدا.. آدا). يضحك عند ملاعبته.. يصرخ إذا غضب.

- **تسعة أشهر**

يصرخ للفت الإنتباه. يثرثر أصواتاً مكررة (مثل: ماماما... بابابا... دادادا...). يفهم كلمة «لا» و «باي باي». يحاول تقليد بعض الأصوات (مثل: بررر... بس س س...).

- **إثنا عشر شهراً (سنة)**

يعرف أسمه ويستدير لسماعه. يثرثر بصوت عالٍ معظم الوقت. يفهم كلمات (مثل أسماء أفراد العائلة، كوب، ماء، موزة..) والأوامر البسيطة المترافقة بإيماءات (مثل: تعال إلى الماما، أعطني إياها، صفق... إلخ).

- **خمسة عشر شهراً (سنة وربع السنة)**

يصدر أصواتاً كثيرة لا معنى لها. ينطق لكلمات عديدة واضحة ويفهم أكثر منها. يفهم الأوامر البسيطة ويعطيها (مثل: أعطني إياها. حذ لعبتك..). يشير إلى الأشخاص الذين يعرفهم إذا طلب منه ذلك.

- **ثمانية عشر شهراً (سنة ونصف السنة)**

يواصل التكلم مع نفسه في أثناء اللعب «بلا معنى» (يتلفّظ بخليط من الكلمات الحقيقية والأصوات الأخرى محاولاً بعض أنماط الكلام). يستخدم ما بين ٦ و ٢٠ كلمة حقيقية ويفهم عدداً أكبر. كثيراً ما يكرر آخر كلمة تقال له. يحاول الغناء ويشارك ببعض الأغاني البسيطة. يعرف كلمات مثل: شعر، يد، رجل، أنف، عين، فم، حذاء.. إلخ.

- **سنتان**

يعرف ٢٠٠ كلمة أو أكثر، ولا يلفظها كلها بالشكل الصحيح. يمكنه قول اسمه كاملاً. يتحدث إلى نفسه عما يدور حوله. يستمر في تكرار ما يقوله الآخرون له. يوجه أسئلة (**ماذا؟ أين؟**). يستعمل كلمات مثل «أنا» «لي» «أنت». والتأتأة في هذه السن شائعة وعادية. يمكنه تعلم الأغاني البسيطة وترديدها. يسّر لسماع القصص البسيطة والسهلة.

- **ثلاث سنوات**

يملك مفردات كثيرة. يعرف اسمه واسم أبيه. يستعمل الضمائر وصيغ الجمع بالشكل الصحيح. يستمر في التحدث كثيراً إلى نفسه. يجري محادثات بسيطة

ويتحدث عن تجاربه السابقة. يسأل: **ماذا؟ أين؟ من؟**. يحب القصص.

- **أربع سنوات**

كلامه واضح. يتحدث بوعي عن الأحداث والتجارب الأخيرة. يسأل: **لماذا؟ متى؟ كيف؟** يروي قصصاً طويلة.

- **خمس سنوات**

يتكلم بطلاقة. القواعد اللغوية الأساسية (المتداولة) صحيحة، لكنه ما زال قيد تطوير جمل مركبة وزيادة مفرداته.

٤ ـ السلوك الإجتماعي

- **شهر واحد** (من العمر)

يبدأ الإبتسام وهو في الأسبوع السادس تقريباً من عمره.

- **ثلاثة أشهر**

يبدأ الإستجابة للحالات المألوفة فيبتسم ويصدر أصوات تودد. يستجيب المعاملة الودودة. يحب الدغدغة اللطيفة.

- **ستة أشهر ـ ٨ أشهر**

يبدأ بوضع كل ما يمسك به في فمه. يبدأ بأن يصبح صعب التعامل مع الأشخاص الذين لا يعرفهم.

- **تسعة أشهر**

يمسك قطعة البسكويت ويقضمها ويمضغها. قد يستجيب بغضب ومقاومة. يحاول أخذ الملعقة إذا كنا نطعمه بها. يخجل من الغرباء. يستمر في وضع كل شيء في فمه.

- **سنة واحدة**

يشرب من الكوب. يمسك الملعقة ولكنه يحتاج للمساعدة. يعطي اللّعب إذا طلب منه ذلك. يجد اللعبة المخبأة عنه. يحب البقاء بقرب الكبار. يبدأ بالتقليد فيحرك يده بإشارة باي.. باي، ويصفق.. إلخ.

- **خمسة عشر شهراً (سنة وربع السنة)**

يشرب من الكوب بلا مساعدة. يأكل بالملعقة. يدل على ثيابه إذا ما بلل نفسه، يرمي اللعب كثيراً. فضولي ولا يستقر. يلمس كل ما تصل إليه يده. يحتاج إلى وجود الكبار.

- **ثمانية عشر شهراً (سنة ونصف السنة)**

يشرب دون سكب الماء ويمسك الكوب بكلتا يديه. يخلع حذاءه وجواربه وقبعته أو طاقيته. لا يضع اللعب في فمه. يقلّد بعض النشاطات البسيطة، يتظاهر بقراءة كتاب أو بنفض الغبار عن الكراسي.. إلخ.

- **سنتان**

يأكل بالملعقة دون أن ينثر الطعام. يلبس حذاءه. يعرف احتياجه لاستعمال المرحاض أثناء النهار. كثيراً ما يهرب من البيت. يقلد الأعمال المنزلية التي تقوم بها أمه. يحتاج إلى الكثير من الإنتباه. يتعلق بالكبار. ينتابه الغضب إذا عجز عن فعل شيء ما. يرفض المشاركة. يستاء من الإهتمام بأطفال آخرين.

- **ثلاثون شهراً (سنتان ونصف السنة)**

يمكنه إنزال سرواله الداخلي أو بنطاله إذا كان بحزام مطاطي. نشيط وغير مطيع. يغضب بعنف إذا عجز عن فعل ما يريد. يراقب لعب الأطفال الآخرين وقد ينضم إليهم أحياناً.

- **ثلاث سنوات**

يغسل يديه. حنون وودود. يحب مساعدة الكبار. يلعب مع أناس خياليين وأشياء خيالية. يلعب بالمكعبات وألعاب السيارات.. إلخ. يلعب مع الأطفال الآخرين. يفهم المشاركة. لطيف مع الأطفال الأصغر.

- **أربع سنوات**

يغسل يديه ويجففهما. ينظف أسنانه. يرتدي ثيابه ويخلعها ولا يحتاج إلى مساعدة إلا في حل العقد. قد يصبح كلامه كلاماً وقحاً. يلعب مع الأطفال الآخرين ولكنه كثيراً ما يتشاجر معهم. يفهم معنى انتظار دوره. يهتم برعاية الأطفال الأصغر سناً.

- **خمس سنوات**

يغتسل ويرتدي ثيابه ويخلعها بنفسه. حساس ومنضبط ومستقل في سلوكه العام. يلعب ألعاباً تحكمها قواعد يفهم الوقت بالعلاقة مع البرنامج اليومي. يرعى الأطفال

الأصغر سناً.

الملحق 

حفظ السجلات

١ ـ الغرض من السجلات

الغرض من حفظ السجلات كما هو وارد هنا هو تسجيل قدرات التلميذ وتقدمه. ويشكل حفظ السجلات مساعداً رئيسياً لعملية التعليم. ورؤية المعلم/ المعلمة التقدم المتحقق في السجلات تعينه على السير قدماً في أداء مهماته. وتساعد السجلات المعلم على تقرير ما يحتاجه كل تلميذ والأمور التي هو جاهز لتعلمها، كما تساعده على رؤية ما إذا كان برنامج التعليم قد نجح أم لا.

وإذا لم يجرِ عمل أي سجل فإن المعلم وأهل الطفل قد ينسون بسرعة ما كان باستطاعة الطفل أن يفعل، أو ما يمكن أن يكون قادراً على فعله، قبل أشهر قليلة. وخلال الشهر الأول لوجود الطفل في المدرسة يجب تسجيل تقييم لما يستطيع الطفل عمله، ثم ينبغي مناقشة هذا السجل مع الأهل. ويمكن عرض هذا السجل في وقت لاحق على الأهل إنْ هم اشتكوا من أن طفلهم لم يحقق أي تقدم.

وتُحفظ السجلات المذكورة هنا **عند المعلم في غرفة الصف** (الفصل) وتتم مراجعتها كلما دعت الحاجة. وتكون هذه السجلات مختلفة عن سجلات «الإدارة» الخاصة بأسرة الطفل وتاريخه الطبي وما شابه ذلك، وهي سجلات لا تحفظ في الصف بل في مكاتب الإدارة.

٢ ـ لوائح تدقيق أو مراجعة المهارات

يجب حفظ لائحة تدقيق على شكل جدول لكل طفل على حدة. وهناك مثال عن هذا في الملحق ٣. وتتوفر لوائح التدقيق المشابهة لدى مصادر عديدة. واللوائح المصممة لصغار الأطفال تبدو مفيدة في معظم الحالات بغض النظر عن الثقافات المحلية. أما **المهارات الإجتماعية** الأكثر تقدماً فتعتمد عل البيئة الثقافية المحلية، وهي تحتاج إلى تعديل مناسب عند استعمالها خارج بلد المنشأ. ومن الأفضل، عادة، صياغة لوائح تدقيق محلية للمهارات الإجتماعية. ويجب أن يشارك معلمون كثيرون في كتابة كل المهارات الإجتماعية المطلوبة محلياً، ثم مقارنة المذكّرات، واستخلاص المطلوب.

ولوائح التدقيق مهمة لإجراء تقييم أولي وتحديد الأهداف التي يتوجه إليها التعلم والتعليم. وتبقى هنالك حاجة كذلك إلى مذكرات أكثر تفصيلاً، كما هو مبين في الأقسام التالية.

٣ ـ تقارير التقدم المنتظمة

يجب كتابة تقارير عن كل تلميذ على حدة على فترات منتظمة (شهرياً مثلاً) لتسجيل كل ما تعلمه التلميذ خلال تلك الفترة، إضافة إلى أي تغيرات في سلوكه. يجب أن تكون تقارير التقدم المحقق بصيغة ولغة ملائمين لإرسالها إلى الأهل.

٤ ـ أهداف التعليم الراهنة

إن كتابة لائحة بأهداف التعليم الراهنة، شهرياً، تساعد المعلم/ المعلمة على التفكير في ما يريد أن يتعلمه كل طفل. ويجب تبسيط الأهداف المنشودة إذا لم يحقق التلميذ تقدماً يذكر خلال الأسبوعين الأولين من الشهر (ولكن بعض التلاميذ يحتاجون إلى وقت أطول حتى لتعلم أبسط المهمات). وتشكل جَدوَلة الأهداف وتسجيل التقدم نشاطين يجعلان عمل المعلم المختص مختلفاً عن عمل الشخص الآخر الذي يرعى الأطفال مكتفياً باللعب معهم وإبعادهم عن أي أذى قد يصيبهم.

٥ ـ سجلات السلوك

هناك أمثلة في الفصل ١٥.

٦ ـ الملاحظات اليومية

يمكن تسجيل ملاحظة قصيرة بخصوص أي تلميذ عن سلوك جديد له، أو أي تقدم يحققه، أو أي اهتمام جديد له، أو أي شيء غير معتاد يحصل خلال اليوم. ولا يحتاج هذا، في معظم الأيام، إلى أكثر من خمس دقائق من وقت المعلم لكتابة ما يخص تلاميذ صف بأكمله.

وفي الحال البديلة، يمكن المعلم الإحتفاظ بدفتر فيه «جداول أهداف» فردية صغيرة لكل من الأهداف المنشودة، لكل تلميذ على حدة. ثم يضع المعلم إشارة صغيرة، إيجابية أو سلبية، كلما حاول الطفل القيام بالمهمة، للتعبير عن نجاح الطفل في محاولته أو عدم نجاحه. ويكون على المعلم أن يقرر عدد المرات التي يجب فيها تنفيذ المهمة بنجاح قبل اعتبار أن التلميذ «يعرفها». ويمكن أن يقرر المعلم أن معرفة القيام بمهمة ما يحتاج إلى ١٠ نجاحات متوالية، مثلاً، وأن معرفة القيام بمهمة أخرى لا يحتاج إلى أكثر من خمسة نجاحات متوالية. ويحتاج المعلم إلى الإبقاء على دفتره هذا معه طيلة الوقت، أما التسجيل فيه فلا يتطلب أكثر من دقائق قليلة يومياً.

- **مثال عن مهمة محددة:** تمييز الطفل ورقة المئة دينار (أو ريال أو درهم) بشكل صحيح عندما تُعرض عليه ورقة من فئة المئة دينار وأخرى من فئة العشر دنانير ويطلب منه أن يعرف «أي منهما ورقة المئة؟». وتعتبر مهمة التمييز هذه منتهية عندما ينجح التلميذ عشر مرات من أصل عشر مرات متتالية.
- **مثال ٢:** تزرير أزرار قطر الواحد منها ٢–٣ سنتيمترات، بالطلب الشفهي فحسب أو بالتلقين الإيمائي وحده: تعتبر المهمة مكتملة عندما ينجح الطفل فيها خمس مرات من أصل خمس محاولات متتالية. وعندما يحقق الطفل هذا النجاح يمكن أن يعيد المعلم تعريف الهدف بالشكل التالي: يزرر الطفل زراً قطره ما بين ٢و٣ سم إذا طُلب منه ذلك وبلا مساعدة (ولا أي حفز).

وقد يفضل المعلم/ المعلمة استعمال علامات رمزية لقياس مقدار النجاح مما يمكنه من إعادة تحديد الهدف بشكل آلي، مثلاً:

صفر = استجابة غير ملائمة.
١ = استجابة غير صحيحة.
٢ = إنجاز بمعونة جسدية.
٣ = إنجاز بالتلقين الشفهي أو الإيمائي.
٤ = إنجاز بلا أي مساعدة.

* **مثلاً:** يغسل الطفل يديه ويجففهما عندما يقال له: «اذهب واغسل يديك». ويكون الهدف الأولي هو «**٢**» (الإنجاز بمعونة جسدية). وعندما يتم هذا النجاح يجري الإنتقال إلى الهدف «**٣**» الجديد (الإنجاز بالتلقين أو الإيمائي).

٧ ـ ملاحظات حول اختبارات مستوى الذكاء (IQ: Intelligence Quotient)

آ ـ ما هو مستوى الذكاء؟

إذا كان طفل ما يستطيع أن ينجز بنجاح مهمات(ذهنية) يمكن لطفل متوسط عمره ٧ سنوات أن ينجزها يقال أن للطفل الأول «عمر عقلي» (Mental Age) مقداره ٧ سنوات. ومستوى الذكاء (.I.Q) هو نسبة قسمة «العمر العقلي» على «العمر الحقيقي» مضروبة في ١٠٠. وهذا يعني أنه إذا كان عمره ٦ سنوات ولا يستطيع القيام إلا بمهمات يقوم بها طفل عادي عمره ٣ سنوات فهذا يدل على أن مستوى ذكاء الطفل هو:

مستوى الذكاء (.I.Q) = ٣/٦ × ١٠٠ = ٥٠

ب ـ ما هي اختبارات مستوى الذكاء؟

تغطي اختبارات مستوى الذكاء سلسلة من القدرات العقلية التي تشمل المهارات الإدراكية (كما هي موضحة في الفصل العاشر). والمهارات الحسابية، ومهارات الذاكرة قصيرة المدى، ومجموعة المفردات واستعمال اللغة. ويشمل بعض الإختبارات القدرة على الرسم أيضاً. ولقد صيغت اختبارات لمختلف فئات الأعمار، بما في ذلك فئات أعمار البالغين والكبار. ولقد صممت هذه الإختبارات، واختبرت، بحيث تكون العلامة (الدرجة) **الوسطية** لكل من فئات العمر معروفة. ويقال عن الإنسان الذي يحصل على تلك العلامة أنه بمستوى ذكاء ١٠٠. وتستخدم الطرق الإحصائية لإعطاء مستوى الذكاء قيماً تحدد بعلامات تجعل أكثر من ثلثي السكان بقليل (في معظم الإختبارات) يحصل على علامة ذكاء تتراوح بين ٨٥ و ١١٥ بالمئة، مما يجعل **المتوسط** دائماً في حدود الـ ١٠٠. وبهذا يكون سدس السكان بمستوى ذكاء فوق ١١٥ وسدسهم بمستوى ذكاء للإنسان **البالغ** العادي على مفهوم «العمر العقلي» (الذي يصبح بلا معنى بعد سن ١٦ سنة) بل يعتمد كلياً على الفهم الإحصائي لعلامات الإختبار.

ج ـ متى تكون اختبارات مستوى الذكاء مفيدة؟

عندما تستخدم هذه الإختبارات بشكل صحيح فإنها قد تبين القدرات العقلية للطفل الفرد ونقاط ضعفه، وقد تساعد في صياغة برنامج التعليم. ويمكن المعلم دقيق المراقبة أن يكتشف بنفسه نقاط القوة ونقاط الضعف عند التلميذ دون اللجوء إلى اختبارات مستوى الذكاء من خلال تجربة مختلف الأنشطة الواردة في هذا الدليل. وهناك أطفال كثيرون لا يظهرون قدراتهم الحقيقية **إلا** عندما يكونون في وضع الإسترخاء والراحة والسعادة وهم في الصف (الفصل) المألوف لديهم. وقد يعجزون عن إظهار هذه القدرات في ظل الضغط والتوتر اللذين ينتجان عن حال الإختبار.

ويمكن أن تكون الإختبارات مفيدة عندما يحتاج المعلم إلى دلائل مستقلة لإظهار أن الطفل يملك ذكاء (طبيعي أو شبه طبيعي)، كمثل أن يريد طفل يعاني من إعاقة جسدية أو عاطفية أو حسية حادة الإنتساب إلى مدرسة أو كلية عادية، ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى اختبارات مكيفة بشكل خاص ويجب أن يحضرها فاحص جيد التأهيل له خبرة مفيدة واسعة في اختبار الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة.

ويمكن استخدام اختبارات مستوى الذكاء مع الناس العاديين لمعرفة ما إذا كانوا ملائمين لوظائف وأعمال معينة أم لا، وكجزء من إجراءات الإنتقاء. وتستخدم هذه الإختبارات في بعض البدان للتعرف إلى الأطفال ذوي القدرات أو المواهب الخاصة.

د ـ ما الذي لا تنفع فيه اختبارات مستوى الذكاء؟

ليست نتائج اختبار مستوى الذكاء شيئاً «يوصم» به الطفل مدى الحياة، إذ يمكن أن يتعلم الأطفال مهارات على علاقة ببنود الإختبار وأن يحسّنوا علاماتهم في «مستوى الذكاء» أو «العمر العقلي». ويمكن الأطفال سيئو التكيّف أن يظهروا أداءً سيئاً في وقت معين، ثم أن تتحسن نتائجهم كثيراً مع زيادة استقرارهم عاطفياً. ولا يحب بعض الأطفال حالات الإختبار ويظهرون خلالها قدرات أقل بكثير من قدراتهم الحقيقية.

ولا تشكل اختبارات مستوى الذكاء أساساً ملائماً للمنهاج في المدرسة المتخصصة.

وليست اختبارات مستوى الذكاء الطريقة الأفضل لتقييم القدرة العقلية لدى الذين هم تطورياً دون مستوى الخامسة من العمر (تقريباً). ويفضل استخدام جدول تطور مثل ذلك المبين في الملحق ١ لمراقبة الطفل على امتداد فترة تستمر أسابيع عديدة.

وقد تكون اختبارات مستوى الذكاء غير عادلة بالنسبة لبعض الأطفال. والواقع أن كل اختبار يقوم على تصميم ومعايير مبنيّة على استخدام عدد كبير من الأطفال (أو الكبار) من خلفية ثقافية واجتماعية معينة ومن ذوي الخبرات التربوية والأخرى المتشابهة. وقد يفشل الأطفال ذوو الخلفية المختلفة والخبرات المختلفة في تحقيق علامات هذا الإختبار دون أن يكون لذلك أي دلالة.

ويجب ألا تستخدم اختبارات مستوى الذكاء وحدها في تقرير مستقبل الطفل التربوي بتاتاً.

وهناك في البلدان التي طورت أنظمة خاصة بالتعليم المتخصص تتجاوز علامات مستوى الذكاء بالنسبة للتلاميذ القادرين على دخول المدارس العادية والتلاميذ الموجودين في المدارس المتخصصة بالمعوقين عقلياً. والواقع أن بعض التلاميذ المنتمين إلى مدارس عادية يحصلون على علامات مستوى ذكاء **أدنى** من بعض الأطفال المحتاجين إلى تعليم خاص. وهناك تداخل مشابه بين الأطفال المنتسبين إلى مدارس المتخلفين جزئياً ومدارس المتخلفين بشكل حاد.

يجب عدم تحديد التخلف العقلي إبداً على أساس مستوى الذكاء وحسب.. وكما ذكرنا في الفصل الأول فإن الإنسان المتخلف عقلياً «أقل ذكاء من إنسان عادي ولا يفعل الأشياء العادية التي يتوقعها المجتمع منه». وإذا كانت علامات مستوى ذكاء شخص ما منخفضة، وكان سلوكه مماثلاً للسلوك المتوقع من شخص عادي، فيجب عدم النظر إليه على أنه «متخلف عقلياً». ومع ذلك، فكلما انخفض مستوى ذكاء الشخص قلّ احتمال أن يتعلم فعل كل ما يفعله الإنسان العادي.

وأخيراً، فإنه لا معنى لأي علامات مستوى ذكاء أي طفل إلا إذا كان **عمر** الطفل معروفاً بدقة، **وإذا** كان اختبار مستوى الذكاء تم «تعييره» (أصبح قياسياً) بناء على مجموعة من الأطفال **المعروفة أعمارهم كلهم بدقة.**

الملحق ٣

جداول المهارات وموجز المنهاج

يقصد بالجداول الواردة في الصفحات التالية أن تكون أداة لمساعدة المعلم/ المعلمة على:

آ) تقييم قدرات كل تلميذ على حدة

ب) تسجيل تقدم التلميذ

ج) تقرير ما على التلميذ تعلمه في الخطوة التالية

ولكي يقرر المعلم ما يعلمه للتلميذ المتخلف عقلياً عليه أولاً أن **يقيّم قدرات التلميذ** لإكتشاف ما يعرفه أصلاً وما يستطيع أن يفعل، وعندها فقط تُرسم أهداف واقعية للأمور التي على الطفل أن يتعلمها في المرحلة التالية. وفي معظم الحالات تكون لوائح المهارات المرقمّة في هذه الجداول مرتبة **بتسلسل تطوري.** وهذا يعني أن يتعلم الطفل عادة ما يرد أولاً في اللائحة ثم يتعلم ما يليه.

إن على المعلم/ المعلمة:

(١) أن يسعى إلى سد أي ثغرات في تقدم الطفل يحتويها الجدول.

(٢) اختيار المهارة التالية حسب التسلسل الرقمي. مثلاً: يلاحظ المعلم، أن الطفل تعلم المهارات ١و ٢و ٣و ٤و ٦و ٧ من أحد الجداول، فتكون خطة التعليم التالية سد الثغرة «٥» ثم الإنتقال إلى ٨و ٩و ١٠.

وتوفر الجداول طريقة لتدقيق ومراجعة التلميذ المتخلف عقلياً الذي قد يسير قدماً ببطء شديد وكثيراً ما يحتاج المعلم إلى تقسيم كل مهارة إلى خطوات عديدة أصغر من تلك الواردة في الجداول لرسم أهداف يمكن إنجازها خلال أسابيع قليلة. ويحتاج الأطفال أصحاب الإعاقات المتعددة، بشكل خاص، إلى السير خطوات كثيرة للوصول إلى كل هدف. في الجداول التطورية الموضوعة لصغار الأطفال تمكن مراجعة أمثلة عن المهارات المقسّم كل منها إلى خطوات عديدة.

المنهاج

يعرف مجموع كل المهارات والمعرفة والخبرات التي تحاول المدرسة تعليمها وإعطاءها

للتلميذ باسم «**منهاج الدراسة**» أو «**المقرَّر**» (Curriculum). والمهارات والقدرات المبنية في هذه الجداول تشكل جزءاً كبيراً من المنهاج للأطفال المتخلفين عقلياً. ولكن هناك بعض أجزاء من المنهاج لم تدرج بسهولة في الجداول، مثل تلك التي تبيّن مدى التقدم في السلوك التعبيري الذاتي.

ويمكن للتعبير الذاتي أن يشمل الفنون والموسيقى، والتمثيل والإيماء، وهي أنشطة ممتعة يمكن بعض المتخلفين عقلياً أن يكونوا موهوبين فيها. وكذلك فإن معظم التلاميذ يستمتعون بالرياضة التي تساعدهم على الإندماج مع الأطفال الأسوياء في محلتهم. وقد يتمتع بعض التلاميذ بقدرات رياضية مدهشة في تفوقها. ولا يقاس النمو في مدى إدراك التلاميذ العالم الذي من حولنا، وإدراك أنفسهم ومحيطهم، بسهولة ولا هو قابل للجدولة. ومع هذا يجب منح التلاميذ كل فرصة ممكنة ليتعلموا عن شؤون الحياة اليومية، وكيف تُصنع الأشياء، ومن أين يأتي غذاؤنا، ومواضيع أخرى للمعرفة العامة. ويجب أن يشمل ذلك المعرفة الدينية أيضاً.

ولا تعطي جداول المهارات المهنية، وخصوصاً منها الحرف اليدوية، إلا أمثلة قليلة عن أنواع المهارات التي يمكن التلاميذ تعلمها. ويمكن إضافة جداول أخرى إذا كانت هنالك مهارات أخرى تُعلّم.

ولا يوجد جدول يخص «التطور العاطفي». وتبين جداول التطور الطبيعي أن **الطفل السوي** يتأرجح بين مرات يكون فيها معتمداً على الكثير من تشجيع الكبار مع مشاعر قوية يعبّر عنها بفعالية، وبين مرات أخرى يبدو فيها جيد التوازن العاطفي وقادراً على التحكّم بطريقة إظهار مشاعره. وعلى العموم، فإن على المعلم أن يلاحظ أي مشكلات عاطفية مثل:

- هل يخاف الطفل الغرباء؟
- هل تنتابه نوبات غضب؟
- هل هو شديد الإعتماد على تشجيع الكبار أو هل يحب اللعب وحده؟
- هل يشرد ذهنه بسهولة؟

يجب حفظ سجلات خاصة عند التعامل مع المشكلات السلوكية ومع الصعوبات العاطفية (أنظر، مثلاً، الفقرة ٥ ١ـ ٥).

الإجراءات

يجب البدء بمجموعة جديدة من الجداول لكل تلميذ جديد من خلال مراقبته في أثناء

الأسابيع القليلة الأولى لوجوده في المدرسة. ويجب إعادة النظر هذه الجداول باستمرار وبانتظام مع بدء تعلمه مهارات جديدة. وعلى المعلم أن لا يضع العلامة الإيجابية (✔) أمام أي مهارة إلا عندما ينفذها التلميذ بشكل صحيح، وبلا مساعدة، عندما يطلب منه ذلك أي عند الإتقان. وقبل تحقيق هذا الإنجاز الناجح بلا مساعدة يمكن وضع إشارة صغيرة على الجدول تبين أن هذه المهارة تشكل هدفاً راهناً.

هناك في الجداول شيء من التكرار. مثلاً: وردت تسمية الألوان في جدول اللغة كمهارة، ولكنها جُزِّئت إلى ست مهارات تفصيلية أخرى في جدول «التطور الإدراكي». وتكرر بعض مهارات جدول «التطور الإجتماعي المبكر» في جدول «العلاقات الإجتماعية» لأنها ضرورية قبل تعلم أي مهارات اجتماعية أكثر تقدماً. و «مفهوم ديمومة وجود الشيء» (Object permanence) يلزم في المراحل المبكرة سواء لتطور اللغة أو لمهارات ما قبل العدّ. ويُجزّأ هذا المفهوم إلى خطوات صغيرة أكثر تفصيلاً في القسم الخاص بتطور اللغة. ولن يكون التلميذ قادراً على متابعة المهارات الأخرى لمرحلة ما قبل الأعداد إلا بعد أن يكون قد تعلم هذه الخطوات تماماً.

على المعلم/ المعلمة أن يحفظ مجموعة من الجداول لكل تلميذ في الصف للمراجعة والتخطيط والتحديث

وتستخدم هذه الجداول يومياً في «مركز الصحة العقلية» في بيشاور (الباكستان). ولقد تم تغييرها وتعديلها بانتظام نتيجة لتجربتها مع الأطفال بشكل فردي، ولقراءة نتائج أبحاث تطور الطفل.

وليست هذه الجداول بياناً نهائياً بالمهارات التي يحتاج الأطفال إلى تعلمها، ولا هي الترتيب الذي لا بد من التعلم بموجبه، بل إنها توفر إطاراً قابلاً للتعديل بالإعتماد على خبرة المعلم أو الدراسات التالية في المستقبل.

ملخص جداول المهارات

■ تطور الحركة

١ - مهارات تتطلب حركات كبيرة/ رئيسية.
٢ - مهارات تتطلب حركات صغيرة/ دقيقة.

■ الإتصال واللغة والكلام

٣ - التطور الإجتماعي المبكر والإتصال.
٤ - مهارات المعرفة المبكرة واللعب بالأشياء.
٥ - فهم اللغة.
٦ - استعمال اللغة.

■ مهارات الحياة اليومية

٧ - الأكل.
٨ - الإغتسال واستعمال المرحاض.. إلخ.
٩ - ارتداء الثياب.
١٠ - العلاقات الإجتماعية.
١١ - خارج المدرسة والبيت.

■ المواد التعليمية النظامية

١٢ - العدّ والأعداد.
١٣ - مهارات الكتابة.
١٤ - مهارات الإدراك والقراءة.

■ المهارات قبل المهنية

١٥ - الطبخ.
١٦ - الخياطة.
١٧ - الأعمال المنزلية.
١٨ - النجارة.
١٩ - البستنة.
٢٠ - الحرف اليدوية.

١ - مهارات تتطلب حركات كبيرة/ رئيسية

العلامة (الدرجة)

١ - الجلوس بلا إسناد (٥ دقائق على الأقل) .... ______
٢ - مد الذراعين للمس الأشياء .... ______
٣ - الوقوف مستنداً إلى شيء ما .... ______
٤ - شد النفس للوقوف .... ______
٥ - الإنحناء للبحث عن أشياء على الأرض .... ______
٦ - التحرك زحفاً أو دبدبة .... ______
٧ - المشي بإمساك كلتا اليدين (٥ خطوات على الأقل) .... ______
٨ - المشي بإمساك يد واحدة (٥ خطوات على الأقل) .... ______
٩ - المشي مع دفع جسم كبير (عربة أو كرسي) .... ______
١٠ - المشي بمفرده (٥ خطوات على الأقل) .... ______
١١ - صعود الدرج بإمساك اليد ووضع القدمين على كل درجة .... ______
١٢ - حمل لعبة كبيرة (كدمية أو دب) أثناء المشي .... ______
١٣ - الإنحناء أثناء الوقوف لالتقاط شيء من على الأرض .... ______
١٤ - رمي كرة صغيرة دون الوقوع على الأرض .... ______
١٥ - الرقص على أنغام الموسيقى .... ______
١٦ - القفز بالقدمين معاً .... ______
١٧ - تحريك أشياء كبيرة (كراسي، صناديق) بالدفع أو الجر .... ______
١٨ - ركل كرة كبيرة دون الوقوع عليها .... ______
١٩ - صعود الدرج بمفرده مع التمسك بالدرابزين .... ______
٢٠ - نزول الدرج بإمساك اليد .... ______
٢١ - الركض بأمان وثني الركبتين مع البدء والتوقف بسهولة .... ______
٢٢ - فتح الباب بشدة أو دفعه .... ______
٢٣ - تسلق الكرسي والوقوف عليه .... ______
٢٤ - ترتيب الجلوس إلى الطاولة: تحريك الكرسي والجلوس عليه وتقريبه من الطاولة .... ______
٢٥ - التقاط الكرة .... ______
٢٦ - المشي إلى الوراء .... ______
٢٧ - الوقوف على رجل واحدة .... ______
٢٨ - ركوب دراجة ذات ثلاث عجلات أو سيارة صغيرة .... ______

٢٩ـ صعود الدرج بقدم واحدة على كل درجة دون إمساك أحد به
٣٠ـ الوقوف على رؤوس أصابع القدمين
٣١ـ نزول الدرج بقدم واحدة على كل درجة دون الإمساك به
٣٢ـ النط على الحبل
٣٣ـ القفز على رجل واحدة
٣٤ـ تسلق العوارض
٣٥ـ ضرب الكرة بالمضرب
٣٦ـ ركب الدراجة ذات عجلتين

(يجب أن تشمل الملاحظات أي خصوصية في الحركات كالخوف من التسلق أو من ملامسة الأرض).

٢ـ مهارات تتطلب حركات صغيرة / دقيقة

العلامة (الدرجة)

١ـ الإمساك بالأشياء لفترة قصيرة (القبض عليها بالأصابع وراحة باليد)
٢ـ القدرة على القبض على جسم يمسكه شخص آخر
٣ـ نقل الأشياء من يد إلى أخرى
٤ـ التقاط أشياء صغيرة بالإبهام والسبابة
٥ـ وضع الأشياء على الأرض
٦ـ استعمال الأصبع لاكتشاف الأشياء ولمسها
٧ـ ضرب لعبة ما بالعصا أو المطرقة
٨ـ رسم علامات بقلم الرصاص أو التلوين أو الطباشير (أو بالأصبع على الرمل)
٩ـ وضع مكعب فوق آخر
١٠ـ الخربشة لفوق وتحت التلوين (استعمال قلم الرصاص أو الطباشير أو الأصبع على الرمل)
١١ـ تقليب صفحات كتاب
١٢ـ رفع غطاء علبة كرتونية
١٣ـ صف مكعبين أو أكثر، لصنع «قطار» مثلاً
١٤ـ استعمال فرشاة التلوين
١٥ـ بناء برج من ٦ مكعبات على الأقل

١٦ـ تمزيق صحيفة للحصول على قطعة منها
١٧ـ شك خرزات كبيرة في خيط (أو تمرير الخيط من ثقوب كبيرة في بطاقة)
١٨ الخربشة دائرياً
١٩ـ فتح غطاء علبة (حلزوني)
٢٠ـ القص بالمقص
٢١ـ سكب الماء من كوب إلى آخر
٢٢ـ تقليد رسم ضربات فرشاة عمودياً وأفقياً
٢٣ـ وضع الغطاء على العلبة
٢٤ـ تركيب بنّاء بالمكعبات وصنع أشكال من العجين أو الصلصال
٢٥ـ طي ورقة مربعة من منتصفها
٢٦ـ قص صورة بشكل تقريبي
٢٧ـ قص القماش بالمقص
٢٨ـ لف خيط على شكل كرة
٢٩ـ وضع صامولة/ عزقة على برغي وشدها
٣٠ـ إدارة مقبض الباب
٣١ـ شك خرزات صغيرة (أو تمرير شريط الحذاء في ثقوبه)
٣٢ـ جمع البطاقات فوق بعضها بشكل مرتب
٣٣ـ إدارة مفتاح الباب في ثقبه
٣٤ـ دق مسامير في قطعة خشب
٣٥ـ فك عقدة رخوة
٣٦ـ خياطة خط بالقطب
٣٧ـ ربط عقدة بسيطة
٣٨ـ نسخ رسم دائرة والشكلين (Y) و (x)
٣٩ـ قص صورة بدقة
٤٠ ـ رسم رجل وبيت
٤١ـ نقل أشكال متعددة بالكز

(لاحظ أفضلية الرسم باليد اليمنى أو اليسرى عند الطفل والصعوبات في الرؤية إن وجدت).

٣ـ التطور الإجتماعي المبكر والإتصال

العلامة (الدرجة)

● بناء العلاقة

١ـ الإستجابة لرؤية أو سماع صوت شخص كبير مألوف لديه

٢ـ الإبتسام أو الضحك لإظهار السرور

٣ـ الإشارة إلى رفض أشياء أو أعمال لا يحبها

٤ـ اللجوء إلى طرق للفت الإنتباه (كالصياح أو رفع اليدين طلباً للحمل)

٥ـ الإشارة بالعينين إلى أشياء تهمه

٦ـ النظر إلى الأشياء مع المعلم/ المعلمة

٧ـ الإشارة بالأصابع إلى الأشياء

٨ـ استخدام الصوت للفت الإنتباه

٩ـ إصدار أصوات خاصة للفت الإنتباه (نم م.. دادا...)

١٠ـ الإستمتاع بألعاب بسيطة تتم بالدور (التصفيق أو قرع الطبل بالدور)

● الإنتباه

١ـ النظر إلى شخص يتكلم أو يلعب

٢ـ النظر إلى جسم متحرك يتجه الإنتباه إليه

٣ـ النظر إلى دمية لُفت انتباهه إليها ثم النظر إلى المعلم

٤ـ مراقبة وجه وحركات المعلم أثناء أدائه أغاني الأطفال

٥ـ النظر إلى كتاب مصوّر مع المعلم

٦ـ مراقبة أشخاص يتحدثون، والتنقل بالنظر من أحدهم إلى الآخر

● التقليد

١ـ تقليد أعمال بسيطة (كالتصفيق بالأيدي وحك الأنف) كان قد قام بها مؤخراً

٢ـ تقليد عمل لم يقم به هو سابقاً

٣ـ تقليد أعمال تتعلق بأشياء كتقبيل لعبة أو قرع طبل

٤ـ تقليد أصوات هزيلة، كالسعال والعطاس المفتعل

٥ـ تقليد أصوات الثرثرة المبهمة (قام بها مسبقاً بلا تلقين)

٦ـ تقليد كلمات بسيطة

● الإصغاء

١ـ الإستجابة بالإلتفات نحو الأصوات، كالجرس مثلاً

٢ـ إظهار السرور (أو الإستياء) عند سماع الموسيقى

٣ـ السكون والإصغاء عند سماع صوت ما

٤ـ الإستجابة لسماع اسمه

● النطق

١ـ إصدار صوت «آه»

٢ـ إصدار أحرف صوتية، بما فيها: «إيه» «أوه»

٣ـ إصدار تتابع من الأحرف الصوتية

٤ـ إصدار أصوات الأحرف الساكنة (م/ ن، س/ ص، ك.. إلخ)

٥ـ المناغاة بحرية مكرراً سلاسل أصوات (مثل بابابابا...)

٦ـ مناغاة لنفسه بنغم أثناء اللعب باستخدام تنوع من أنماط التشديد والتنغيم

٧ـ المشاركة في نغمة أغنية (لا تكون الكلمات مفهومة بالضرورة)

● الإتصال

١ـ الإشارة إلى الأمور التالية، مستخدماً حركات أو أصوات الوجه والعينين والجسم:

يريد ... اهتماماً

... شيئاً ما

... فعل شيء ما

رفض شيء ما أو عمل ما

٢ـ استعمال الإيماء أو الكلمة للإشارة إلى (أو وصف):

أريد ... اهتماماً ______

... شيئاً ما ______

... فعل شيء ما ______

الترحيب ... التأهيل ______

... تحية المغادرة ______

تعليقات ______

٤ ـ مهارات المعرفة المبكرة واللعب بالأشياء

العلامة (الدرجة)

١ ـ استكشاف الأشياء بلمسها والضرب عليها وهزها وتلمسها بالفم .... ______

٢ ـ ضرب شيئين أحدهما بالآخر .... ______

٣ ـ وضع جسم فوق آخر .... ______

٤ ـ إظهار إدراك استعمال الأشياء أثناء اللعب استعمالات مختلفة، كرفع كوب إلى الفم أو وضع مشط في الشعر.. إلخ .... ______

٥ ـ وضع اللعب الصغيرة في علبة وإخراجها منها .... ______

ديمومة وجود الأشياء

١ـ إزاحة قطعة قماش صغيرة عن لعبة يستخدمها .... ______

٢ـ النظر تحت كوب رآه يُوضع فوق لعبة صغيرة مفضلة لديه .... ______

٣ـ البحث عن لعبة رآها تتدحرج بعيداً عنه .... ______

٤ـ إسقاط اللُّعب عمداً ومراقبتها وهي تسقط .... ______

٥ـ البحث عن شيء سقط أو تدحرج بعيداً عن رؤيته .... ______

٦ـ معرفة مكان حفظ لعبة أو شيء ما والبحث عنه في مكانه .... ______

اللعب التخيلي

١ـ التظاهر بأكل طعام خيالي .... ______

التظاهر بالنوم .... ______

التظاهر بالإغتسال .... ______

٢ـ تقديم طعام موهوم للمعلم أو لطفل آخر .... ______

٣ـ اللعب بالدمية: إطعامها .... ______

إرسالها للنوم .... ______

غسلها .... ______

تسريح شعرها .... ______

٤ـ التظاهر بأكل طعام مأخوذ من صورة .... ______

٥ـ تقبيل صورة طفل .... ______

٦ـ لعب ألعاب تخيلية مع الدمى أو دمى الحيوانات .... ______

٧ـ استعمال اللعب والأشياء لتمثيل أشياء أخرى، كالعلبة مكان السيارة أو الزهور مكان الطعام .... ______

٥ ـ فهم اللغة

العلامة (الدرجة)

١ـ تنفيذ مهمة بسيطة في سياق محدد يرافقه إيماء

______ ______

______ ______ .... ______

٢ـ فهم المهمة في سياق محدد بلا إيماء

______ ______

______ ______ .... ______

٣ـ تمييز الأشخاص والأشياء المسماة (في سياق معين) مثل: أرني حذاءك، أو: أين أنفك، أو: أين غادة؟

______ ______

______ ______ .... ______

٤ـ فهم الكلمات في سياقات مختلفة

______ ______

______ ______ .... ______

٥ـ فهم أسماء أكثر من عشرة أشياء في سياقات عدة

٦ـ فهم كلمات الأفعال

______ ______

______ ______ .... ______

٧ـ إظهار القدرة على مطابقة الألوان

٨ـ فهم الكلمات المتعلقة بالألوان في سياقات عدة

______ ______

______ ______ .... ______

٩ـ فهم كلمات الأسئلة

______ ______

______ ______ .... ______

١٠ـ تعبير مفهوم الحجم بواسطة فرز الأشياء أو ترتيبها

١١ـ فهم كلمات خاصة بالحجم في سياقات مختلفة

١٢ـ التعبير بواسطة التمثيل أنه يفهم كلمات تصف المزاج (مثلاً: سعيد، حزين، غاضب)

________ ________

________ ________ .... ____

١٣ـ فهم كلمات المكان والزمان (مثل: في، على، خلف، أمام، مع، إلى جانب، إلى، من، قبل، بعد..)

________ ________

________ ________ .... ____

١٤ـ فهم أمر يتألف تنفيذه من خطوتين (مثل: إقفل النافذة وأعطني القلم) .... ____

١٥ـ فهم ما إذا كان الحدث الذي يجري الكلام عنه قد وقع في الماضي أو أنه يحصل الآن، أي فهم الأزمنة المختلفة لأفعال الماضي والحاضر .... ____

١٦ـ فهم تعليمات تتضمن ٣ خطوات (مثل: أَحضرْ إناء من المطبخ، إملأه ماء واسقِ النباتات) .... ____

١٧ـ فهم الفارق بين الطلب والأمر .... ____

١٨ـ فهم ما إذاكان الحدث الذي يجري الكلام عنه يحدث الآن أم سيحدث في المستقبل أي فهم الفارق بين أفعال الحاضر وأفعال المستقبل .... ____

١٩ـ فهم الفارق بين «الوعد» بفعل شيء ما وبين «ربما» و «سأحاول» .... ____

٢٠ـ فهم صيغ المبني للمجهول، أي التمييز بين الفاعل في «ضربت البنت الصبي» و«ضُربت البنت من قبل الصبي» .... ____

٢١ـ فهم التعليمات المشروطة، مثل: «إمشِ إذا كان الطقس صاحياً، وخذ التاكسي إذا كانت السماء ممطرة» أو: «إذا كان هنالك بصل في الدكان أَحضِر بعضاً منه، وإلا أحضِر بعض الثوم» .... ____

٦ ـ استعمال اللغة

العلامة (الدرجة)

١ـ استعمال الكلمات بالتقليد

________ ________

________ ________ .... ____

٢ـ استعمال الكلمات بعفوية

________ ________

________ ________ .... ____

٣ـ استعمال كلمات من كل من الأنواع التالية:

________ ________

________ ________ .... ____

آ) أسماء الأشخاص

________ ________

________ ________ .... ____

ب) أسماء الأشياء

________ ________

________ ________ .... ____

ج) كلمات اجتماعية

________ ________

________ ________ .... ____

د) أفعال

________ ________

________ ________ .... ____

هـ) أوصاف

________ ________

________ ________ .... ____

٤ـ المشاركة في «محادثة بسيطة مع المعلم تدور عما حولهما .... ____

٥ـ التحادث مع أطفال آخرين .... ____

العلامة (الدرجة)

٦ـ الجمع بين كلمتين على الشكل التالي:

آ) فعل + فاعل (مثل: جاء البابا) ________ + ________

________ + ________

________ + ________ .... ____

ب) فعل + مفعول به (مثل: أكلت بيضة)

________ + ________

________ + ________ .... ____

ج) كلمة اجتماعية + اسم (مثل: أهلاً خالة)

________ + ________

________ + ________ .... ____

د) اسم + وصف أو فعل (مثل: ماما حلوة/ كتاب كبير/ يركض سريعاً)

________ + ________

________ + ________ .... ____

هـ) فاعل + مفعول به (مثل : (رمى) عارف الكرة)

________ + ________

________ + ________ .... ____

و) مالك + مملوك (مضاف + مضاف إليه) (مثل: حذاء عدنان)

________ + ________

________ + ________ .... ____

ز) اسم + مكان (مثل: الكتاب (على) الطاولة)

________ + ________

________ + ________ .... ____

ح) فعل + مكان (مثل: أذهب (إلى) الحديقة)

________ + ________

________ + ________ .... ____

ط) رفض (نفي) + شيء (مثل: لا مدرسة (اليوم))

________ + ________

________ + ________ .... ____

العلامة (الدرجة)

ي) سؤال + شيء أو فعل (مثل: أين القلم؟)

________ + ________

________ + ________ .... ____

٧ـ استعمال كلمات الزمان والمكان (في/ على/ تحت/ وراء/ إلى جانب/ مع/ إلى/ من/ قبل/ بعد)

________ + ________

________ + ________ .... ____

٨ ـ محاولة وصف أحداث يتذكرها (مثل: ما حصل صباحاً، أو البارحة، أو خلال العطلة)

________ + ________

________ + ________ .... ____

٩ـ استعمال كلمات السؤال (مثل: ماذا، أين، أي، متى، من، كم، لماذا)

________ + ________

________ + ________ .... ____

١٠ـ الجمع بين ثلاث كلمات معاً

________ + ________

________ + ________ .... ____

١١ـ صياغة الجمع بشكل صحيح (مثل: كتب، ملاعق، أولاد، نساء)

________ + ________

________ + ________ .... ____

١٢ـ التعبير عن الملكية بشكل صحيح (مثل: حذاء سامي، كتابي)

________ + ________

________ + ________ .... ____

١٣ـ استعمال الأفعال بصيغة الحاضر بشكل صحيح .... ____

١٤ـ استعمال درجة جيدة من التهذيب في مخاطبة الناس .... ____

١٥ـ استعمال الأوصاف بشكل صحيح .... ____

١٦ـ استعمال تعابير «شيء ما» و «شخص ما» و «مكان ما» .... ____

١٧ـ استعمال تعابير «لا شيء» و «لا أحد» و «لا مكان» .... ____

١٨ـ استعمال صيغة استمرارية العمل (مثل: كنت ذاهباً)

١٩ـ تأليف قصص بسيطة

٢٠ـ محاولة التعبير عن أفعال الماضي

٢١ـ طلب الإذن بدرجة جيدة من التهذيب

٢٢ـ استعمال الصيغ الصحيحة لأفعال الماضي

٢٣ـ وصف أحداث ماضية بالتفصيل

٢٤ـ محاولة وصف فعل سيجري في المستقبل

٢٥ـ توجيه أسئلة للحصول على معلومات تفيد في التخطيط لأفعال (كأن يطلب معلومات للذهاب إلى مكان ما)

٢٦ـ التعبير عن الشعور بلا تلقين (كأن يقول أنه متعب أو متألم)

٢٧ـ استعمال الصيغة الصحيحة لأفعال المستقبل (سأكتب، سوف أكتب)

٢٨ـ استعمال كلمات مثل «فقط» و «أيضاً» و «لأن»

٢٩ التعبير عن الضرورة: يجب عليّ أن

٣٠ـ استعمال صيغ صحيحة للجمل المحتوية على «إذا» و «ربما»

٧ ـ الأكل

١ـ القيام بحركات أو إصدار أصوات تدل على تعرفه على الطعام

٢ـ فتح الفم لتناول الطعام

٣ـ مص الطعام من دون أن يتمكن من المضغ بعد

٤ـ الإمساك بالبسكوتة ورفعها إلى الفم

٥ـ الشرب من كأس يحملها شخص كبير

٦ـ قضم البسكوتة

٧ـ إمساك الكوب بمساعدة الأهل

٨ـ مضغ الطعام القاسي (بسكويت، خبز محمص، تفاح)

٩ـ الشرب من الكوب بلا مساعدة باستخدام كلتا اليدين

١٠ـ الأكل بنفسه باستخدام الأصابع

١١ـ أخذ ملعقة مليئة بالطعام إلى فمه بمساعدة شخص آخر

١٢ـ الأكل بنفسه بالملعقة وبلا مساعدة

١٣ـ الشرب من الكوب بيد واحدة

١٤ـ تقشير موزة أو حبة واحدة

١٥ـ تناول الطعام بطريقة مقبولة اجتماعياً (باستعمال لقمات الخبز أو الشوكة)

١٦ـ الشرب من كأس قابلة للكسر بأمان

١٧ـ سكب الماء من إبريق في كأس بلا مساعدة

١٨ـ التصرف تصرفاً مقبولاً أثناء الجلوس إلى المائدة مع آخرين

١٩ـ فرش الزبدة أو المربى على الخبز بواسطة السكين

٢٠ـ تقطيع الفاكهة بالسكين

٢١ـ الشرب من صنبور بلا مساعدة

٢٢ـ تناول الوجبات بلا مساعدة

٢٣ـ سكب الكمية المناسبة من الطعام في الطبق

٢٤ـ تقشير برتقالة بلا صعوبة

٢٥ـ أكل البطيخ دون تلويث ما حوله

٨ ـ الأغتسال واستعمال المرحاض.. إلخ

١ـ استعمال النونية أحياناً إذا وُضع عليها بانتظام

٢ـ إعطاء إشارة عند التبلل أو التلوث

٣ـ يعطي إشارة حين يحتاج لاستعمال النونية أو المرحاض

٤ـ «حوادث» التبرز عنده باتت قليلة

٥ـ القرفصة في مرحاض عادي (عربي)

٦ـ تنظيف الأنف عندما يُطلب منه ذلك

٧ـ استعمال المرحاض بلا مساعدة إلا لتنظيف نفسه فيما بعد

٨ـ غسل اليدين وتنشيفها تحت إشراف شخص كبير

٩ـ فعل كل ما يلزم في المرحاض بلا مساعدة

١٠ـ تنظيف الأنف عند اللزوم ومن دون أن يُطلب منه ذلك

١١ـ غسل اليدين جيداً مع استعمال الصابون ثم شطفهما وتنشيفهما

١٢ـ التحكم كما يجب بسيلان اللعاب

١٣ـ غسيل الوجه بشكل ملائم بلا مساعدة

١٤ـ تسريح الشعر عندما يطلب منه ذلك

١٥ـ تصفيف الشعر بالمشط والمرآة بلا مساعدة

١٦ـ غسل القدمين بشكل ملائم

١٧ـ الإستحمام بلا مساعدة

١٨ـ تنظيف الأسنان بالطريقة المقبولة

١٩ـ غسل الشعر

٢٠ـ تنظيف الأظافر وقصها

٢١ـ حلاقة الذقن (الشاب) أو الذهاب إلى الحلاق لوحده عند اللزوم

٢٢ـ الفتاة الشابة تعتني بنفسها صحياً (بخصوص الحيض) بلا مساعدة

٢٣ـ الفتاة تصفف شعرها بلا مساعدة

٢٤ـ الفتاة الشابة تتزين بشكل ملائم

٢٥ـ استعمال المراحيض العامة والمرافق المشابهة كما يجب

٩ ـ ارتداء الثياب

١ـ عدم مقاومة إلباسه الثياب

٢ـ رفع الذراعين والساقين عند إلباسه الثياب

٣ـ خلع الحذاء

٤ـ خلع القبعة أو الطاقية

٥ـ لبس القبعة أو الطاقية

٦ـ خلع الجوارب

٧ـ رفع السروال الداخلي والبنطال

٨ـ إرتداء قميص / صديرية بلا أكمام

٩ـ وضع اليدين في كمي قميص أو سترة أو معطف فضفاض

١٠ـ خلع الثياب التي لا حزام لها مع المساعدة إنْ وجد الحزام

١١ـ إرتداء السروال الداخلي والبنطال بلا مساعدة إلا في ما يخص الحزام

١٢ـ إرتداء قطعة ثياب عليا مفتوحة الصدر (معطف، سترة، قميص / صديرية) بلا مساعدة إلا في التزرير أو التربيط

١٣ـ إرتداء قطعة ثياب عليا بإدخالها من الرأس (كنزة / بلوفر، سترة مغلقة الصدر) بلا مساعدة

١٤ـ إرتداء الجوارب

١٥ـ انتعال الحذاء مع المساعدة على ربط الشريط وتمييز الفردة الملائمة لكل قدم

١٦ـ فتح السّحاب

١٧ـ إغلاق السّحاب

١٨ـ فك الأزرار

١٩ـ تزرير الأزرار

٢٠ـ تبكيل الشكالات / الكباسات

٢١ـ تبكيل الحزام

٢٢ـ تمييز ظهر الثوب من وجهه

٢٣ـ تمييز ما إذا كان الرداء مقلوباً أو على وجهه الصحيح

٢٤ـ فك شريط الحذاء

٢٥ـ ربط شريط الحذاء

٢٦ـ تمييز الفارق بين الفردة اليمنى والفردة اليسرى من الحذاء

٢٧ـ إرتداء الثياب وخلعها بلا مساعدة

٢٨ـ وضع الثياب المتسخة في المكان الملائم

٢٩ـ اختيار الثياب الملائمة للطقس أو المناسبة

٣٠ـ تنظيف الحذاء

٣١ـ غسيل الثياب

٣٢ـ كوي الثياب

٣٣ـ القيام بإصلاحات بسيطة في الثياب، كخياطة زر

٣٤ـ اختيار ما يريد شراءه من ثياب وأحذية

١٠ ـ العلاقات الإجتماعية

١ـ الإبتسام استجابة لاهتمام الكبار به

٢ـ التعرّف إلى الكبار المعروفين لديه والخجل من الأغراب

٣ـ اللعب مع الأطفال الآخرين

٤ـ التعاون عندما يعطيه الكبار تعليمات بسيطة (مثل: «لا»، «أعطني») مترافقة مع إيماءات

٥ـ اللعب بتعاون مع الأطفال الآخرين

٦ـ المشاركة في نشاطات يتم فيها تبادل الأدوار

٧ـ التعاطف مع الأطفال الأصغر سناً

٨ـ مشاركة الأصدقاء الآخرين في ما معه من حلويات أو طعام
٩ـ التعاطف مع طفل آخر والإهتمام به
١٠ـ السلوك كما يجب تجاه ممثل السلطة (كالشرطي مثلاً)
١١ـ التهذيب أمام الغرباء
١٢ـ التصرّف بتهذيب واحترام تجاه الأشخاص من الجنس الآخر
١٣ـ حسن التصرّف مع الضيوف
١٤ـ حسن التصرّف مع الأقارب من غير أفراد «العائلة الكبرى»
١٥ـ حسن استقبال الضيوف إذا كان وحده عند وصولهم
١٦ـ التصرّف بشكل معقول عند ممازحته (من دون عراك أو الإفراط في ذرف الدموع)
١٧ـ حسن التصرّف عند مواجهة المسؤوليات الصغيرة في الأعراس والجنازات أو أي مناسبات عائلية أخرى
١٨ـ تحمّل مسؤولية الواجبات المنزلية كالتأكد من إغلاق الأبواب وإطفاء الأنوار

١١ـ خارج المدرسة والبيت

١ـ اللعب مع الأطفال الآخرين خارج البيت
٢ـ التصرف بشكل موثوق إذا أُخذ إلى السوق
٣ـ الذهاب بمفرده إلى الحوانيت القريبة للشراء إذا أعطي قائمة لصاحب الحانوت تذكر المطلوب
٤ـ تَذكُّر ما يجب قوله لصاحب الحانوت
٥ـ المشي في الطريق بأمان
٦ـ عبور الشارع بأمان
٧ـ استعمال وسائل النقل العامة بمفرده لمسافات قصيرة مألوفة
٨ـ شراء مرطب من الكشك/ الدكان
٩ـ وعي مخاطر التورط في شجار أو في مظاهرات سياسية
١٠ـ وعي مخاطر التورّط في أمور غير قانونية أو غير مشروعة ومعرفة كيفية رفض مثل هذه العروض
١١ـ السؤال عن كيفية الوصول إلى مكان لم يزره سابقاً
١٢ـ شراء وجبة طعام بمفرده

١٣ـ معرفة التنقل في البلدة/ أو المنطقة بواسطة وسائل النقل العامة
١٤ـ ركوب الدراجة بأمان في الشارع
١٥ـ معرفة كيفية التصرف في الحالات الطارئة (كالحريق، الإصابة، السرقة)
١٦ـ حضور المناسبات الإجتماعية بلا إشراف وبلا مشاكل

١٢ـ العد والأعداد

١ـ البحث عن لعبة رآها تُخَبّأ والعثور عليها
٢ـ مطابقة مجموعة أشياء مع مجموعة أشياء أخرى (كإعطاء حبة حلوى لكل طفل أو وضع ملعقة بجانب كل طبق):
ـ عند وجود تطابق في الأعداد
ـ عند وجود بقية
٣ـ مطابقة أزواج من الأشياء المتماثلة
ـ الصور المتماثلة
ـ الأشكال المتماثلة
٤ـ مطابقة أزواج من الأشياء التي تتماشى معاً (مثل العثور على الأغطية الصحيحة لعلب مختلفة)
٥ـ فرز أشياء عديدة إلى مجموعتين:
ـ حسب النوع
ـ حسب الشكل
ـ حسب اللون
ـ حسب الحجم
٦ـ فرز أشياء عديدة إلى ثلاث مجموعات،
ـ حسب النوع
ـ حسب الشكل
ـ حسب اللون
ـ حسب الحجم
٧ـ تصنيف الصور أو الأشياء حسب ما يظهر فيها (كصور وسائل النقل وصور الحيوانات)
٨ـ وضع الأشياء بالترتيب

- حسب الحجم ...... ______
- حسب الوزن ...... ______
- حسب السماكة ...... ______

٩ـ ذكر أي من مجموعتين يحتوي على أشياء أكثر أو أقل عندما يكون الفارق بينهما:

- ٤ أشياء على الأقل ...... ______
- شيئان على الأقل ...... ______
- شيء واحد فقط ...... ______

١٠ـ وضع البطاقات حسب ترتيب عدد الأشياد المصورة عليها ...... ______

١١ـ عد الأشياء حتى العشرة ...... ______

١٢ـ قراءة رموز الأعداد المكتوبة حتى ١٠ ...... ______

١٣ـ جمع أعداد يقل مجموعها عن ١٠ (باستعمال عدّادات Counters) ...... ______

١٤ـ تسجيل أعداد تصل حتى ١٠ بشكل رمزي برسم دائرة شيء من الأشياء ...... ______

١٥ـ طرح أعداد أقل من ١٠ (باستعمال عدّادات) ...... ______

١٦ـ العدّ حتى ٢٠ ...... ______

١٧ـ قراءة رموز الأعداد المكتوبة حتى ٢٠ ...... ______

١٨ـ جمع أعداد يقل مجموعها عن ٢٠ (باستعمال عدّادات) ...... ______

١٩ـ طرح أعداد تقل عن ٢٠ (باستعمال عدادات) ...... ______

٢٠ـ عدّ عدد صحيح من حبات الفاصولياء وصولاً إلى ١٠٠ مع قراءة الأرقام المكتوبة ووضع كل عشر حبات في علبة كبريت ...... ______

٢١ـ تسجيل أعداد تصل إلى ١٠٠ بشكل رمزي بواسطة رسم مربعات حول العشرات ودوائر حول الآحاد ...... ______

٢٢ـ معرفة أسماء الأعداد حتى ١٠٠ وكتابتها بالأرقام ...... ______

٢٣ـ القيام بعمليات الجمع كتابياً حتى ١٠٠ (باستعمال عدّادات وعلب) ...... ______

٢٤ـ القيام بعمليات الطرح كتابياً حتى ١٠٠ (باستعمال عدّادات وعلب) ...... ______

٢٥ـ الضرب بـ ٢و ٥و ١٠ باستعمال لوح الأوتاد ...... ______

٢٦ـ استخراج نتيجة أي عملية ضرب يمكن إدخالها على «لوح الأوتاد» ...... ______

٢٧ـ إجراء عمليات قسمة على لوح الأوتاد ...... ______

٢٨ـ معرفة معنى الأنصاف والأرباع ...... ______

٢٩ـ إجراء عمليات الجمع والطرح على الورق وبدون عدّادات ...... ______

٣٠ـ الضرب بـ ٢و ٥و ١٠ بدون لوح أوتاد ...... ______

١٣ ـ مهارات الأعداد

العلامة (الدرجة)

** القياسات والمسافة

١ـ قياس الأشياء في غرفة الصف بمقارنة أحدها بالآخر (مثلاً: طول الطاولة يساوي طول (كذا) قلماً، طول الكتاب بطول (كذا) قلم تلوين) ...... ______

٢ـ قياس أشياء عامة باستخدام المسطرة أو شريط القياس ...... ______

٣ـ معرفة معنى وحدات القياس السائدة (السنتيمتر، المتر،...) ...... ______

٤ـ فهم جزئي للمسافة ومعرفة تقريبية بما يحتاج إليه من الوقت قطع كيلومتر مشياً أو بركوب الدراجة أو السيارة ...... ______

٥ـ امتلاك فكرة عن الوقت الذين يستغرقه الوصول إلى البلدات أو القرى أو الأماكن الهامة المجاورة ...... ______

** النقود

١ـ معرفة قيمة العملات المعدنية والأوراق النقدية ...... ______

٢ـ جمع النقود (الأعداد الصحيحة من الليرات أو الريالات أو الجنيهات أو الدنانير.. إلخ) ...... ______

٣ـ إعطاء الفراطة (الفكة) (بأعداد صحيحة من الليرات أو الجنيهات.. إلخ) ...... ______

٤ـ إجراء تقدير معقول لأسعار السلع لمعرفة المبلغ الواجب دفعه لعلبة مياه غازية أو عصير أو ما يجب حمله في الجيب لشراء حذاء أو بنطلون ...... ______

٥ـ جمع وطرح النقود مع استعمال الفراطة (الفكة) ...... ______

** الوقت

١ـ معرفة ما إذا كان الوقت صباحاً أم ظهراً أم ليلاً، والأعمال في كل وقت من هذه ...... ______

٢ـ تردد أسماء أيام الأسبوع ...... ______

٣ـ معرفة ما هو اليوم، وماذا كان الأمس، وما هو يوم غد ...... ______

٤ـ قراءة الساعات على المنبّه ...... ______

٥ـ تحديد الوقت بأنصاف الساعات وأرباعها ...... ______

٦ـ تحديد الوقت بالدقائق ...... ______

٧ـ ربط المنبّه على وقت معين ...... ______

٨ـ قراءة مرور ٥ دقائق أو ١٠ على المنبه ...... ______

٩ـ نشاطات تستغرق ١٥ دقيقة مع ضبط الوقت بالمنبه أو ساعة اليد .... ______
١٠ـ معرفة الشهر .... ______
١١ـ معرفة عمره .... ______
١٢ـ استعمال التقويم (الروزنامة) لمعرفة التاريخ: اليوم والشهر .... ______
١٣ـ معرفة ما سيكون عليه الوقت بعد ساعتين .... ______
١٤ـ معرفة ما كان عليه الوقت قبل ساعتين .... ______
١٥ـ تقدير مرور الوقت (مثلاً: قبل نصف ساعة من الآن) .... ______

١٤ـ مهارات الإدراك والقراءة

⁂ التنسيق بين اليد والعين

١ـ التمكّن من رسم خط بين خطين متوازيين رسمهما المعلم على اللوح أو على بطاقة يبعد أحدهما عن الآخر: ٥ سم .... ______

١,٥ سم .... ______
وعلى دفتر التمارين بين خطين تباعدهما ١,٥ سم .... ______
٤ ملم .... ______

٢ـ التمكّن من الرسم فوق أشكال خطية بسيطة في دفتر التمارين .... ______

⁂ التعرّف إلى الصورة / الشكل والمطابقة

١ـ التعرّف إلى صور أشياء مألوفة .... ______
٢ـ تنفيذ تركيب القطع المحفورة في أماكنها ومعرفة مكان وضع كل قطعة من شكلها (وليس بالتجربة والخطأ فحسب) .... ______
٣ـ تركيب الصور المقطعة العادية (جيكسو) .... ______
٤ـ تركيب صور مقطعة (جيكسو) مستقيمة الجوانب مصنوعة من صور أشياء مألوفة (مثل: صورة وجه أو جسم أو حيوانات.. إلخ) .... ______
٥ـ مطابقة صور واضحة لأشياء مألوفة .... ______
٦ـ مطابقة الأشكال (الملونة على بطاقات) .... ______
٧ـ مطابقة أشكال خشبية مع أشكال مرسومة على بطاقات .... ______
٨ـ مطابقة أشكال ملونة مرسومة على بطاقات مع أشكال مرسومة بخطوط عريضة واضحة وغير ملونة .... ______
٩ـ مطابقة أشكال مرسومة على بطاقات بخط رفيع (قلم حبر أو رصاص) .... ______
١٠ـ مطابقة صور ذات فوارق صغيرة في التفاصيل .... ______
١١ـ شرح الفوارق الصغيرة في التفاصيل .... ______
١٢ـ نسخ أشكال من عيدان الكبريت .... ______
١٣ـ الرسم فوق شكل مرسوم (الكز/ الشف) .... ______
١٤ـ نسخ (رسم) الأشكال .... ______

⁂ التعرّف إلى اللون

١ـ فرز الأشياء حسب اللون (لونان) .... ______
٢ـ فرز الأشياء حسب اللون (٤ ألوان) .... ______
٣ـ تسمية لون واحد تسمية صحيحة .... ______
٤ـ تسمية لونين تسمية صحيحة .... ______
٥ـ تسمية ٤ ألوان تسمية صحيحة .... ______
٦ـ تسمية ٨ ألوان تسمية صحيحة .... ______

⁂ استكمال الأنماط والتعاقب

١ـ استكمال تنفيذ أنماط متعاقبة من الأوتاد الملونة على لوح الأوتاد. مثلاً: أزرق، أحمر، أزرق، أحمر .... ______

٢ـ استكمال تنفيذ أنماط من الأوتاد أكثر تعقيداً
٣ـ استكمال تنفيذ أشكال مرسومة على الورق
٤ـ إتمام رسم صورة غير كاملة
٥ـ نسخ تعاقب من الصور أو الأشكال
٦ـ سرد قصة يكون تسلسل أحداثها الرئيسية صحيحاً
٧ـ وضع تعاقب الصور بالترتيب الصحيح لسرد القصة
٨ـ وضع صور بالترتيب الصحيح لإظهار أحد نشاطات الحياة العادية (مثل: تحضير وجبة طعام أو بناء بيت أو نمو نبتة أو شجرة)

❋❋ التمييز بين اليمين واليسار

١ـ تقليد أعمال باستخدام اليد أو الذراع أو الساق اليمنى أو اليسرى فيما الطفل يقف وراء مَن يقوم بالعمل الأصلي
٢ـ استعمال اليد الصحيحة في المصافحة والأكل.. إلخ
٤ـ تمييز اليد اليمنى (وتلك اليسرى)
٤ـ تمييز القدم أو العين أو الأذن.. اليمنى (وتلك اليسرى)
٥ـ تقليد أعمال ما باستخدام الذراع أو الساق اليسرى أو اليمنى في مواجهة مَن يقوم بالعمل الأصلي
٦ـ معرفة الجانب الأيمن للشخص الآخر
٧ـ معرفة ما إذا كان الشيء إلى «يميني» (يساري) أم إلى «يمينك» (يسارك)
٨ـ الإستدارة إلى اليمين أو اليسار حسب الطلب وبلا تردد
٩ـ فهم اتجاهات الشوارع والإلتزام بها في ما يتعلق بالدوران يميناً ويساراً

❋❋ إدراك الصوت

١ـ تمييز الأصوات المألوفة مسجلة على شريط
٢ـ تمييز الآلة الموسيقية المخبأة التي تُصدر صوتاً
٣ـ تقليد إيقاع بسيط بالتصفيق بالأيدي
٤ـ تقليد إيقاع أكثر تعقيداً
٥ـ تسمية كلمات تبدأ بأصوات معينة

❋❋ الذاكرة

(بالنسبة للبنود ١ـ٨ نُري التلميذ الأشياء أو الصور مدة عشر ثوان فقط ثم نخبئ الشيء أو نقلب الصورة ونطلب من التلميذ القيام بمهمته).

١ـ نسخ رسم أو شكل أساسي من الذاكرة
٢ـ نسخ شكل عمود كبريت من الذاكرة
٣ـ التعرف على صورة من أصل صورتين (بعد قلبهما)
٤ـ التعرف على صورة من أصل ٥ صور (بعد قلبها)
٥ـ التعرف على صورة من أصل ٨ صور (بعد قلبها)
٦ـ تسمية ٣ أشياء على صينية بعد إخفائها
٧ـ تسمية ٥ أشياء على صينية بعد إخفائها
٨ـ تسمية ٨ أشياء على صينية بعد إخفائها
٩ـ تذكر بعض كلمات/ أبيات سهلة أو أنشودة أطفال
١٠ـ تذكر أبيات شعر بسيطة أو أنشودة

❋❋ القراءة

١ـ تمييز اسمه مكتوباً
٢ـ تمييز الأسماء المكتوبة لثلاثة من رفاقه في الصف (الفصل)
٣ـ قراءة الأعداد من ١ إلى ١٠
٤ـ تمييز ٣ كلمات
٥ـ تمييز ٦ كلمات
٦ـ تمييز ٢٠ كلمة
٧ـ البدء بقراءة كتاب

❋❋ الكتابة

١ـ كتابة اسمه على تنقيط مسبق
٢ـ نسخ اسمه

٣.كتابة اسمه بلا مساعدة .... ____
٤.كتابة أعداد فوق تنقيط مسبق .... ____
٥.نسخ أعداد .... ____
٦.كتابة أعداد بلا مساعدة .... ____
٧.البدء بكتابة كلمات من كتاب القراءة .... ____

١٥ ـ الطبخ

١.طلي المربى على الخبز .... ____
٢.مزج مشروب مرطب (ليموناضة) .... ____
٣.تقشير البازيلاء .... ____
٤.صنع سندويش موز (أو ما شابه) .... ____
٥.تقطيع البندورة (الطماطم) .... ____
٦.تقطيع الجزر أو التفاح .... ____
٧.تقطيع البصل .... ____
٨.صنع سلطة بندورة وخيار بلا مساعدة .... ____
٩.تقشير وتنظيف الفواكه المختلفة .... ____
١٠.صنع سلطة الفواكه بدون مساعدة .... ____
١١.تنقية الرز والعدس .... ____
١٢.التعرّف على الخضر والحبوب بأنواعها ومعرفة طرق إعدادها .... ____
١٣.وضع القدر على النار .... ____
١٤.صنع الشاي (باستثناء إشعال النار) .... ____
١٥.تقلية البندورة والبصل .... ____
١٦.طبخ البازيلا .... ____
١٧.إطفاء النار (الغاز أو مصدر النار) عندما يصبح الطعام جاهزاً أو عند حصول أي طارىء .... ____
١٨.صنع البيض المخفوق المقلي .... ____
١٩.صنع المهلبية .... ____
٢٠.طبخ العدس .... ____
٢١.قلي الخبز .... ____

٢٢.إشعال عود الكبريت بأمان .... ____
٢٣.إشعال الغاز (النار/السخان) .... ____
٢٤.إعداد وطبخ اللحم المفروم .... ____
٢٥.إعداد وطبخ الكبد .... ____
٢٦.طبخ الرز .... ____
٢٧.صنع الكباب .... ____
٢٨.إشعال طباخ الكاز (أو أي وسيلة طبخ أخرى موجودة في البيت) .... ____

١٦ ـ الخياطة

١.الخياطة على بطاقة ذات ثقوب باستعمال إبرة كبيرة جداً .... ____
٢.خياطة قطب بسيطة باستخدام إبرة كبيرة على امتداد خط مرسوم على القماش .... ____
٣.خياطة قطب بسيطة بدقة وباستعمال إبرة عادية .... ____
٤.خياطة (تركيب) زر .... ____
٥.خياطة (تركيب) الخرز (الشّك) .... ____
٦.خياطة (تركيب) البرّاق .... ____
٧.خياطة الإضافات الزخرفية (الأبليك) .... ____
٨.إدخال الخيط في إبرة كبيرة .... ____
٩.خياطة اللفقة .... ____
١٠.خياطة الحاشية .... ____
١١.خياطة بعض قطب التطريز السهلة .... ____
١٢.إدخال الخيط في إبرة عادية .... ____
١٣.خياطة العروة .... ____
١٤.تطريز القطب البسيطة باستخدام ماكينة الخياطة .... ____

١٧ ـ الأعمال المنزلية

١.مسح وتنظيف الطاولة .... ____
٢.كنس الأرض .... ____

٣ـ غسل الأطباق والكؤوس غير القابلة للكسر

٤ـ تنظيف غبار الأثاث

٥ـ مسح الأرض بالمسحة والماء

٦ـ ترتيب السرير وغرفة النوم

٧ـ تنظيف أواني الطبخ

٨ـ تنظيف الغاز بعد الإستعمال

٩ـ إعداد مكان تناول الطعام (ترتيب الطاولة أو مكان الأكل على الأرض وصف الصحون وأدوات الطعام الأخرى)

١٠ـ مسح غبار أواني الزينة دون الإضرار بها

١١ـ تنظيف زجاج النوافذ

١٢ـ غسل الثياب الخفيفة

١٣ـ نشر الغسيل

١٤ـ طي الثياب بعناية وحفظها

١٥ـ غسل الثياب السميكة والمناشف

١٦ـ غسل الصحون القابلة للكسر

١٧ـ كوي ثياب بسيطة (محارم قماشية، أغطية رأس نسائية)

١٨ـ الكوي الأكثر تعقيداً

١٨ـ النجارة

١ـ دق مسامير كبيرة الرأس في الخشب بعد أن تكون قد أُدخلت فيه جزئياً

٢ـ دق مسامير كبيرة الرأس في خشب لين

٣ـ الحف بورق الزجاج

٤ـ تنعيم الخشب بورق الزجاج

٥ـ النشر بالمنشار

٦ـ قص قطعة خشبية صغيرة (٢ـ٣ سم) لينة بالمنشار

٧ـ دق مسامير عادية في الخشب

٨ـ تثبيت قطعة قماش على الخشب بواسطة المسامير

٩ـ إزالة مسامير مدقوقة في قطعة خشب

١٠ـ تغرية قطعتين خشبيتين معاً

١١ـ نشر قطعة خشبية على امتداد خط معين

١٢ـ صنع لعبة خشبية بسيطة: طاولة أو سيارة

١٣ـ قياس الخشب قبل تقطيعه

١٤ـ صنع صندوق خشبي بسيط

١٥ـ قص الخشب المطبّق (البلاكيه) بمنشار يدوي رفيع

١٩ـ البستنة

١ـ سقاية أزهار الحديقة الخارجية

٢ـ سقاية النباتات في الأحواض دون سكب الماء خارجها

٣ـ زرع البذور

٤ـ نكش الحديقة تحضيراً لزراعتها بالزهور

٥ـ إزالة الأعشاب الضارة (التعزيق)

٦ـ الحرص على عدم الدوس على النباتات الأخرى أثناء العمل

٧ـ تسوية الأرض حول النباتات

٨ـ ربط النباتات بعصي الإسناد

٩ـ الحفر عميقاً بالشوكة والمجرفة

١٠ـ نقل النبتة من الحوض إلى أرض الحديقة

١١ـ قص الحشائش بالمنجل

١٢ـ معرفة أسماء الأدوات الزراعية المختلفة ووظائفها

١٣ـ تنظيف وترتيب الأدوات بعد استخدامها

١٤ـ إعلام المعلم إذا احتاجت أداة ما إلى تزييت أو إصلاح

١٥ـ تزييت الأدوات وإجراء الإصلاحات البسيطة فيها إن لزم الأمر

٢٠ـ الحرف اليدوية

**** شغل الصوف:**

ـ أغطية الطاولة (باستخدام إطار خشبي ومسامير):

١ـ حياكة الصوف حول المسامير اعتماداً على نمط معين

٢ـ حياكة الصوف حول المسامير مع البدء بلا مساعدة

٣ـ إكمال غطاء الطاولة بخياطة القطب العرضية

ـ الحياكة:

١ـ حياكة قطبة بسيطة
٢ـ حياكة صف من القطب البسيطة
٣ـ حياكة صف من القطب البسيطة بلا خطأ
٤ـ حياكة عدة صفوف من القطب البسيطة
٥ـ ملاحظة إفلات/ نقص قطبة وطلب المساعدة لتفادي ذلك
٦ـ التقاط قطبة فالتة
٧ـ حياكة الصف الأول من القطب
٨ـ حياكة الصف الأخير من القطب (الحبكة)
٩ـ حياكة مربع بالقطبة البسيطة
١٠ـ حياكة قطب معكوسة
١١ـ حياكة قطب بسيطة وقطب معكوسة على التوالي
١٢ـ حياكة بتوالي صفوف قطب بسيطة مع صفوف قطب معكوسة

**** أعمال الورق والكرتون**

١ـ قص الورق بدقة على امتداد خط
٢ـ طي الورق بدقة على امتداد خط
٣ـ لصق الورق بعناية
٤ـ صنع كيس ورقي
٥ـ صنع مغلف رسالة
٦ـ قص وطي كرتون رقيق بدقة على امتداد خط
٧ـ صنع علبة كرتونية
٨ـ صنع مروحة يد مزخرفة

**** صنع الزهور**

١ـ قص وطي ولصق الورق بعناية
٢ـ صنع أزهار ورقية بسيطة
٣ـ قص القماش بدقة
٤ـ صنع أزهار قماشية بسيطة

٥ـ لف السلك وثنيه
٦ـ صنع أزهار «زجاجية»
٧ـ لصق الورق أو القماش بالسلك
٨ـ صنع أزهار ورقية أو قماشية مقواة بالسلك

**** استعمال القوالب**

ـ الجص الناعم (جص باريس/ الجفصين)

١ـ ملء قالب بعجينة جص ناعم
٢ـ خلط الجص الناعم بالكثافة الصحيحة
٣ـ رسم وزخرفة النموذج
٤ـ إزالة القالب بعناية
٥ـ معرفة الوقت الذي يصبح النموذج فيه جاهزاً لرفعه من القالب

ـ صنع الشموع بواسطة القالب

٦ـ وضع الفتيل بالشكل الصحيح
٧ـ رفع الشمعة من القالب
٨ـ استعمال وعاء الشمع المصهور بأمان
٩ـ صب الشمع الساخن بأمان
١٠ـ تسخين الشمع بأمان ومعرفة متى يكون جاهزاً

الملحق ٤

العوامل الوراثية

تتألف أجسامنا - مثل أجسام كل المخلوقات الحية - من ملايين الخلايا الصغيرة جداً من مختلف الأنواع. وتنمو كل هذه الخلايا من خلية أولى تتشكل من إندماج خلايا خاصة من الأبوين. والخلية صغيرة إلى درجة أنها لا ترى بالعين المجردة، بل بواسطة مجهر خاص.

في كل خلية مادة صغيرة بشكل خيط تسمى «صَبغيات» أو «كْروموزومات». وهذه تحتوي على «مخطط» لكل شخص يحدد لون عينيه وشكل أنفه وكيفية عمل كل أجزاء جسمه.. إلخ.

عادة، تحتوي الخلية البشرية على ٤٦ صبغياً، ٢٣ منها تأتي من الأم و٢٣ من الأب لتكوين صبغيات الخلية الأولى. وتُنسخ هذه الصبغيات وتتوزع نسختها على كل خلية جديدة فور تكوّنها من جراء انقسام الخلية السابقة.

في بعض الحالات، تكون هنالك صبغيات زائدة لدى الشخص: صبغي زائد في كل خلية، والحالة الأكثر شيوعاً من هذا النوع هي ما يسمّى بمتلازمة «دَاوْن» (المنغولية/ دَاوْن سِنْدْروم). ويؤدي وجود الصبغي الزائد في الخلية إلى مظاهر جسدية معينة وإلى تخلف عقلي في حالة متلازمة «دَاوْن». (ينتج بعض الحالات عن مجرد جزء اضافي من صبغي أو عن نقص جزء منه).

وتسمّى الأقسام الصغيرة للصبغيات «مُورِّثات» (جِيْنات). ويتم أحياناً نسخ المورثة بصورة غير صحيحة.

وإذا لم تكن النسخة صحيحة تماماً يأتي الإنسان مختلفاً عن الأهل. ويؤدي النسخ غير الصحيح لمورثة ما، أحياناً، إلى تشكيل مورِّثة شاذة تسبب التخلف العقلي.

وعندما يكون التخلف العقلي ناتجاً عن مورِّثة شاذة فقد تظهر لدى الإنسان مظاهر شاذة أخرى، كزيادة في عدد أصابع اليد أو نقص في أصابع القدم أو طول أو قصر مبالغ في القامة، أو كثرة غير عادية في شعر الجسم.. إلخ.

ويسبب وجود بعض المورّثات الشاذة التخلف العقلي، فيما لا يسبب وجود بعضها الآخر

التخلف إلا إذا كانت المورثات الشاذة موروثة عن كلا الأبوين. ولا يعرف الأبوان في هذه الحال أنهما يحملان هذه المورثة الشاذة نظراً لأنها لم تُصب أياً منهما بأي علة.

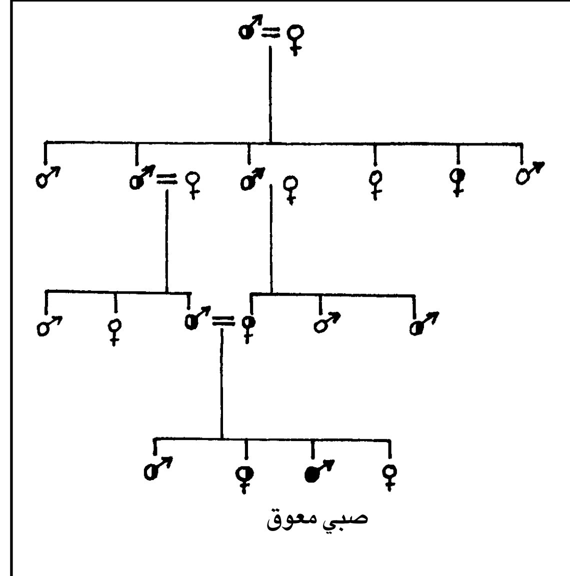
وعندما لا يكون الأبوان قريبين عائلياً، فإن فرصة أن يحمل كلاهما المورثة الشاذة نفسها تكون ضئيلة للغاية، أما إذا كان الأبوان من أبناء العمومة أو الخؤولة، فأن هذه الفرصة تصبح أكبر بكثير. ويُمرر كلٌّ من الأبوين للإبن مورثات مساوية لما يمرره الآخر. ومن الناحية الوراثية، تكون العلاقة على الدرجة نفسها من القربى بين أبناء أخوين أو أختين أو أخ وأخت.

مثال:

شخص توجد لديه مورثة شاذة (غير مكتشفة) لسبب غير معلوم. كل أطفاله عاديون ولكن بعضهم ورث المورثة الشاذة (التي ما زالت غير مكتشفة). وكل زيجاتهم كانت مع أشخاص لا يحملون مورثات شاذة.

كل الأحفاد عاديون ولكن بعضهم يحمل مورثات شاذة. ويتزوج أحد هؤلاء الأحفاد من إبنة عمه.

بعض أطفال هذين الزوجين لن يحملوا مورثات شاذة. والبعض يحمل مورثة واحدة شاذة وبالتالي فهو عادي والبعض يحمل مورثتين شاذتين ويولد معوقاً.



الرموز في الرسم:

ذكر ♂ و أنثى ♀: بمورثات عادية

ذكر ♂ و أنثى ♀: بمورثة واحدة شاذة

ذكر ♂ و أنثى ♀: بمورثتين شاذتين متطابقتين مما يسبب **إعاقة**

= زواج

أطفال

هناك حالات لا تسبب فيها المورثة الشاذة الإعاقة إلا للصبيان. وفي أمثال هذه الحالات كثيراً ما سيكون هناك ذكور معوقون عديدون في «العائلة الممتدة».

تحصل حالات الشذوذ الوراثي عندما يكون نسخ الصبغيات من الأهل غير صحيح. ولا نعرف لماذا يحصل ذلك عند البعض ولا يحصل عند البعض الآخر من الناس. وتزيد الإشعاعات وبعض المواد الكيمائية من خطر حدوث ذلك. وما أن توجد المورثة الشاذة حتى يتم تمريرها إلى حوالي نصف الأطفال في المتوسط.

وتنجم الصبغيات الزائدة عن انقسام الخلية بشكل غير صحيح، فيذهب ٤٥ صبغياً إلى خلية و ٤٧ إلى خلية ثانية. وهذا ما قد يحصل في انقسام الخلية الأولى أو قد يكون الصبغي الزائد قد أتى إلى الخلية الخاصة من أحد الأبوين. وإذا كان لدى الإنسان صبغي زائد أو أي شذوذ صبغي آخر فإن هذا الشذوذ يُمرّر إلى نصف أطفاله في المتوسط.

الملحق



الشلل الدماغي (المخي) CP

الشلل الدماغي Cerebral Palsy حالة معيقة جسدياً تنجم عن تلف في ذلك الجزء من الدماغ الذي يتحكم بالحركة والتوازن. وهناك أنواع عديدة مختلفة من الشلل الدماغي، يمكنها أن تؤثر على أجزاء مختلفة من الجسم حسب موقع التلف وحجمه. ويؤثر الشلل الدماغي على الأشخاص المختلفين بدرجات مختلفة تتراوح بين الإصابة الخفيفة والإصابة الشديدة.

ويملك كثيرون من المصابين بالشلل الدماغي مستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولكن بعضهم متخلف عقلياً، ويعاني بعضهم من مشاكل في الرؤية أو السمع أو من الصرع، وإذا ما تأثرت عضلات الفم بالشلل الدماغي فإن المصاب قد يجد صعوبة في الأكل والكلام. ويعاني بعض المصابين بالشلل الدماغي، الذين يتمتعون برؤية سليمة وذكاء عادي، من مشاكل إدراكية، أي أنهم يجدون صعوبة في التعرف على الصور أو الأشكال، أو في التمييز بين «فوق» و «تحت» أو بين «يمين» و «يسار».

وتتراوح درجة الإصابة بالشلل الدماغي بين الخفيفة جداً (حيث يتحرك المصاب كإنسان عادي تقريباً ولكن بشيء من عدم الإنتظام) والشديدة جداً (حيث لا يستطيع المصاب السيطرة على حركاته أو وضعه، ولا يستطيع المشي أو الكلام أو استعمال يديه).

١ ـ أنواع الشلل الدماغي

آ) **الشلل الدماغي التشنجي:** يكون جسم المصاب بالشلل الدماغي التشنّجي متصلباً وعضلات مشدودة متيبسة. ويزداد التصلّب مع محاولة التحرك أو مع الشعور بالإثارة أو الخوف أو القلق.

وعضلات جسم الإنسان مرتبة في أزواج يعمل كل زوجين فيها بشكل مشترك. أما الإنسان التشنجي فلديه عضلات تعمل بقوة زائدة ولا تسمح للعضلات الشريكة لها بموازنتها وتصحيح عملها. (تعمل هذه العضلات بقوة مفرطة لأنها تتلقى رسالة خاطئة من الدماغ، ولذلك فإن العملية الجراحية في الدماغ تبقى بلا فائدة).

ويحتاج الإنسان التشنجي إلى تعلم كيفية الإستلقاء والجلوس والوقوف.. إلخ، في وضعيات تساعده على الحد من التشنج والسماح للعضلات بأن تعمل بطريقة طبيعية ومتوازنة. وإن أمكن، يفضل أن يستشير المصاب معالجاً فيزيائياً في ذلك.

ويمكن تقسيم الشلل الدماغي التشنجي أيضاً إلى: شلل نصفي (شِقّي) hemiplegia وشلل مزدوج (ثنائي diplegia) وشلل رباعي (quadriplegia) وشلل مفرد (monoplegia).

- **الشلل الجانبي (النصفي / الشقّي):** يصيب أحد جانبي الجسم. ويمكن المصابون بالشلل عادة أن يمشوا. وينصح المعالج الفيزيائي بتمارين للذراع والساق المصابتين. وأحياناً، لا يضع الطفل المصاب بالشلل الشقي قدم جانبه المصاب على الأرض كما يجب، ولذلك فإنه يمشي على أصابع القدم. وهذا ما يحصل نتيجة لمشكلة تؤثر على الساق بكاملها وليس القدم والكاحل فقط.



ويجب إجراء التمارين لتصحيح ذلك، وخصوصاً تمارين مدّ الورك أو الركبة. ويجب عدم إعطاء الطفل حذاء مرفوع الكعب (فهذا يجعل السير على الأصابع أسوأ). وقد تفيد إزالة كعب الحذاء (أما الأطفال الذين لديهم ساق أطول من الأخرى، نتيجة للإصابة بشلل الأطفال، فسوف يساعدهم رفع كعب الحذاء). وقد يساعد بعض الأطفال أن يضعوا جبيرة بلاستيكية (قالب).

ويمكن الطفل الأكبر سناً (أكبر من ١٢ سنة) أن يستفيد من إجراء العملية. أما الطفل الأصغر فيجب ألا يجري العملية لأن التمارين يمكن أن تصحح الحالة عنده، بالإضافة إلى الحاجة إلى تكرار العملية بعد نموه.

وكثيراً ما يجد المصابون بالشلل الجانبي (النصفي / الشقي hemiplegia) التشنّجي أن جانبهم المصاب ينسخ حركة يقوم بها الجانب السليم. فإن هم ركلوا بالساق السليمة اهتزت الساق الأخرى وانطرحوا أرضاً. وإن فتحوا قبضة اليد السليمة ربما اسقطوا شيئاً يحملونه باليد المصابة. وأحياناً يكون الإحساس باللمس أقل في الجهة المصابة منه في الجهة السليمة، ويجب تشجيع المصابين بالشلل الشقي التشنجي، وفي عمر مبكر، على استعمال اليد المصابة أو على القيام بأنشطة تحتاج

إلى استعمال اليدين معاً، لأن الجانب المصاب سيشهد مزيداً من المشاكل إنْ لم يُستعمل. ويتمتع أطفال كثيرون من المصابين بالشلل الجانبي (النصفي / الشقي) بذكاء عادي، ويجب إن يُتاح لهؤلاء أن يلتحقوا بمدرسة عادية إذا كان هنالك مَن يهتم بمساعدتهم في تحركهم.

- **الشلل المزدوج / الثنائي (Diplegia):** يؤثر على الجسم بأكمله، وتكون الساقان أكثر تأثراً من الذراعين. ويميل المصابون بالشلل المزدوج الخفيف إلى المشي على رؤوس أصابع أقدامهم. أما المصابون بشلل حاد فتبقى سيقانهم متصلبة ومستقيمة عند الركبة ومتصالبة عند الكاحلين. وقد ينصحهم المعالج الفيزيائي بإسناد الساقين بواسطة مشد ـ ملزمة، أو جبائر بلاستيكية أو قالب جبصي. وقد يساعد «إطار الوقوف» الطفل على تعلم المشي، كما أنه يساعد على وقف التشوهات. وقد تساعد «أطر المشي» (المشاية) على تعلم المشي. ويجب أن يوضع الطفل المصاب بالشلل المزدوج، وهو في سن مبكرة، مستلقياً على لفافة اسطوانية الشكل (مثل فراش رقيق ملفوف أو اسطوانة من المطاط الإسفنجي القوي) مما يمد الوركين ويمكنه من استخدام يديه (أنظر ص ٢٣٥).

- **الشلل الرباعي (Quadraplegia):** يؤثر على الجسم بأكمله، ولكن تأثيره على الذراعين كثيراً ما يفوق تأثيره على الساقين. ويعاني كثيرون من المصابين بالشلل الرباعي من مشكلات حادة في النطق. (قد يشخص طبيب الأعصاب هذه الحالة على أنها شلل جانبي (شقّي) **مضاعف double** أو **ثنائي الجوانب bitateral**، فيما الحالة هي ـ عملياً ـ الشلل الرباعي نفسه).

- **الشلل المفرد (Monoplegia):** يعني إصابة طرف واحد وحسب، أما الشلل السفلي (paraplegia) فيعني إصابة الساقين وحدهما دون أي جزء آخر من الجسم. وهما نوعان نادران من الشلل الدماغي.

ب) الشلل الدماغي الكَنعي (Athetosis): يقوم المصاب بهذا الشلل بحركات غريبة لا هدف لها ولا تخضع لسيطرته. وحين يحاول الطفل التحرك، أو حتى حل مسألة ذهنية تتطلب جهداً عقلياً، يتحرك جسمه كله. ويمكن لأي إثارة أن تزيد من هذه الحركات التي قد لا تتوقف إلا عند النوم. وحين يحاول إنسان كنعي استعمال يديه فقد يدور رأسه ويلتوي وجهه وينفتح فمه وتنفتح يداه نحو الخارج وترفس ساقاه ويلتوي بدنه. وتكون عضلات الشخص الكنعي المصابة متصلبة أحياناً ولينة ورخوة أحياناً أخرى. ويكون معظم هؤلاء الأشخاص مصابين في كل أنحاء الجسم، بما في ذلك الوجه واللسان. ويصاب آخرون في الأيدي والأقدام فقط،

وقد يصاب البعض في أحد الجانبين (إصابة نصفية أو شِقية). ويبدو أصحاب الإصابة الخفيفة مرتبكين، حركاتهم غريبة، وقد يعانون من مشاكل في النطق. أما شديدو الإصابة فإنهم لا يستطيعون المشي ولا الكلام ولا استخدام أيديهم.

وذكاء المصابين بالشلل الدماغي الكَنعي عادي على الأغلب، وأحياناً، يكون أصحاب الإصابات الشديدة أذكياء جداً وقادرين على متابعة تعليمهم الجامعي إذا توفرت لهم وسيلة اتصال. وكثيراً ما يكون المصاب أصماً، ويكون صممه، عادة، من النوع الذي يطال الأصوات «عالية التردد»، فهو يسمع بعض الأصوات ولا يسمع أخرى. وباستطاعة هؤلاء أن يسمعوا بشكل طبيعي الأحرف الصوتية ولكنهم لا يسمعون الأحرف الساكنة مثل: «ب» و «ت» و «ج» و «س».. إلخ. وقد تساعدهم أجهزة السمع إذا توفرت لهم. وبالنسبة لبعض المصابين يكون تعلم الطباعة على الآلة الكاتبة أسهل من تعلم الكتابة باليد. وبعض المصابين الكنعيين يسيطر على القدمين أكثر من اليدين، وقد يتعلم هؤلاء الكتابة أو الطباعة أو الرسم بأقدامهم.

وعلى الرغم من ذكائهم الطبيعي فإن الأطفال شديدي الكَنعية كثيراً ما يوضعون في مدارس الأطفال المتخلفين عقلياً لأن عجزهم الجسدي يجعل من الصعب عليهم الإنسجام مع المدرسة العامة دون وجود مرافق لهم يساعدهم. وعلى المعلم الخاص الذي لديه طفل كنعي ذكي في صفه أن يستعمل مخيلته لكي يدرب ذهن هذا التلميذ إلى أقصى مدى ممكن. ويمكن أن ينصح المعالج الفيزيائي بالتمارين التي تساعد الطفل على تعلم السيطرة على حركاته.

وكثيراً ما يتمكن الأطفال المصابون بالشلل الدماغي الكنعي من العثور على طرق للتغلب على مشكلاتهم بفضل ذكائهم وتصميمهم. ويجب تشجيعهم على ذلك طبعاً.

ج) الشلل الدماغي الترنحي (Ataxia ضعف التوازن / التخلج): يكون توازن المصابين بهذا النوع من الشلل ضعيفاً، وقد ترتجف الساقان وترتبك حركة اليدين، وكثيراً ما يخطئون في تقدير المسافة بينهم وبين جسم يريدون إمساكه فتصل يدهم فوقه أو تحته. ويعاني بعض المصابين بالشلل الترنحي من مشاكل في العينين، وخصوصاً في التحكم بحركاتهما. وخلافاً للطفل الكنعي فإن الطفل الترنحي يستطيع أن يجلس أو يقف ساكناً إذا لم يحاول عمل شيء ما.

د) الشلل الدماغي الرخوي (Flacid): عضلات الأطفال المصابين بهذا الشلل تكون طرية وضعيفة. ويصبح الأطفال الرخويون عادة تشنجيين أو كنعيين أو ترنحيين عندما يصبحون في سن الذهاب إلى المدرسة، ولكن هناك حالات أخرى غير الشلل الدماغي قد تؤدي إلى الرخاوة وتحتاج إلى معالجة مشابهة. ومن المهم تشجيع الطفل أو الرضيع الرخوي على استعمال يديه أو «إدراك» وجودهما. وإن لم يحرك الطفل يديه بنفسه، حرِّكهما له وحكَّهما

بأشياء مختلفة لكي يعرف مشاعر اللمس المختلفة. ضعوا الطفل في وضعيات مختلفة، جالساً أحياناً ومستلقياً على لفافة أحياناً أخرى.

ويتجمع لدى بعض الأطفال أنواع مختلفة من الشلل الدماغي، كأن يكون ترنحياً مع شيء من التشنجية.

٢ ـ التطور الجسدي

لا بد إن أمكن من استشارة معالج فيزيائي بانتظام بشأن كل طفل مصاب بشلل دماغي. ولكن جلسات المعالجة وحدها تبقى أقل تأثيراً من إمساك الطفل ووضعه وتحريكه بشكل صحيح دوماً. ولتأمين ذلك لا بد من وجود روابط جيدة بين المعالج الفيزيائي والمدرسة والبيت. (قد تدفع العائلات أحياناً تكاليف باهظة لـ «العلاج الكهربائي» أو «الصدمات» دون أي فائدة يجنيها الأطفال المصابون بالشلل الدماغي من هذه العلاجات التي قد تكون ضارة، على عكس المرجو منها). وهناك عنصران أساسيان للمعالجة الفيزيائية للطفل المصاب بشلل دماغي، هما:

آ) التدريب التطوري

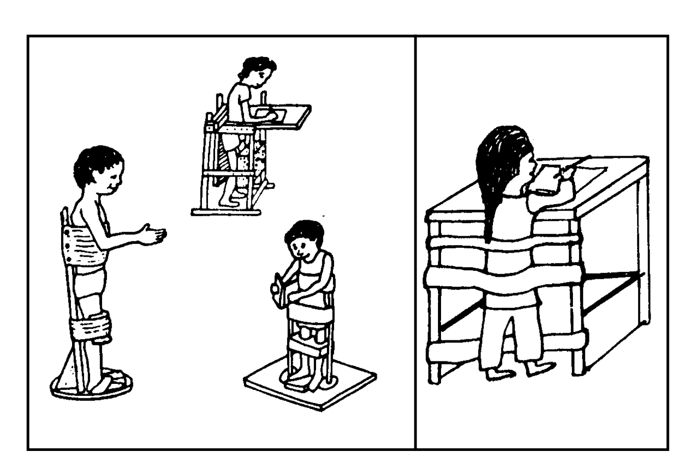
ب) وقف التشوهات أو إزالتها

آ) التدريب التطوري: وهو ما يعني تمكين الطفل من اتباع تسلسل في التطور هو أقرب ما يمكن إلى الطبيعي. ويجري تعليم الطفل على اتباع أنماط الحركة، ربما مع بعض التعديلات على أن يتعلم الحركات الضرورية والسيطرة على وضعية الجسم. وعلى سبيل المثال: إذا كان الطفل لا يتحرك متنقلاً على الأرض وجب تعليمه أولاً هذا التحرك قبل أن يتعلم المشي. وقد يبدأ بالزحف أو الدبدبة على قفاه. ويجد كثير من الأطفال أن التدحرج أسهل لهم، ثم ينتقلون إلى الزحف أو الدبدبة. (هناك أطفال أسوياء لا يزحفون. ويعتقد بعض المعالجين الفيزيائيين أن الزحف مرحلة أساسية، في حين أن الغالبية العظمى لا تعتقد ذلك).

يطوّر الطفل السوي السيطرة على رأسه قبل سيطرته على ظهره، ثم وركيه ثم ساقيه. ويجب على الطفل أن يتعلم السيطرة على حركات رأسه قبل محاولة تعلم المشي. وكذلك، فإن الطفل يحتاج إلى السيطرة على الرأس لتطوير النطق والأكل والتنسيق بين العين واليد وتطوير استعمال اليدين. ويتعلم الطفل السوي استعمال ذراعيه قبل ساقيه. ويمكن للطفل المصاب بشلل دماغي ولا يستطيع المشي أن يبدأ التقدم أو شد قبعة طفل آخر من على رأسه.. إلخ) والدفع (كدفع الأشياء التي لا يحبها بعيداً عنه) والشد (كالشد على يد المعلم أو شد نفسه ليقف).

يرفس الأطفال الكنعيون أصحاب الإصابات الحادة أرجلهم بسرعة إلى فوق وتحت إن أمسكنا بهم في وضعية الوقوف. وليست هذه الحركة حركة مشي، فالأفعال الإنعكاسية (رِفْلِكْسْ) يقوم بها الأطفال الأسوياء وهم دون الأسابيع الستة من العمر. ويكون على الطفل الكنعي أن يتعلم أولاً السيطرة على ساقيه بما يكفي لإبقائهما ساكنتين في وضعية الوقوف، ثم يتعلم تحميلهما وزناً، قبل أن يتعلم تحريكهما ثانية في حركة مشي حقيقية.

إن الوقوف مع تحميل ثقل الجسم على قدمين وساقين في وضعية جيدة أمر يلائم معظم الأطفال المصابين بشلل دماغي. ويمكن أن يساعد الحزام أو إطار الوقوف أو (جهاز الوقوف) الطفل على البقاء في وضعية صحيحة ويمكّنه من تعلم وضعية الوقوف الصحيحة.



ولا بدّ من تكييف إطار الوقوف وتعديله بالنسبة لكل طفل. وإذا كان تحكّم الطفل بظهره جيدة فإنه قد لا يحتاج إلى سند للصدر. وقد يحتاج بعض الأطفال إلى عارضة تمنع القدمين من التقدم كثيراً إلى الأمام. وقد تكفي قطعة قماش قوية للإسناد عند الركبتين بالنسبة لبعض الأطفال، فيما يحتاج آخرون إلى مسند أكبر وأكثر صلابة (قطعة خشبية مبطّنة ومحفورة من أجل الركبتين أو إسفنج قاس). وقد يعمل الطفل على طاولة بإرتفاع الصدر وهو مثبّت على لوح الوقوف. وإذا لم تكن لدى الطفل تحكّم تام برأسه فيكون عليه ألا يقف لأكثر من دقائق قليلة، ويجب تشجيعه على إبقاء رأسه مرفوعاً خلال ذلك.

ب) التحكّم بالتشوّهات: كثير من الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، وخصوصاً التشنّجي منه، يمكن أن يطوروا تشوّهاً ما عند وصولهم إلى سن الدراسة، إلا إذا كانوا قد مروا بعلاج فيزيائي. إن العضلة التشنجية المشدودة تشد المفصل إلى وضع شاذ. وعندها، فإن العضلة الأخرى، العاجزة عن موازنة شريكتها المشدودة، تزداد ضعفاً حتى يثبت المفصل في وضعه الشاذ. وعندما تكون هناك تشوّهات فإن العلاج قد يشمل التدليك، والحرارة أو البرودة (جليد)، والتمارين الخاصة والقوالب الجصية. وقد تساعد العملية الجراحية أحياناً إذا كان

الطفل كبيراً (فوق ١٢ سنة) وإذا كانت طرق أخرى لإزالة التشوه قد جربت ولم تنفع. ويمكن تجنب معظم التشوهات بالتمرين وبوضع الطفل في وضعيات صحيحة منذ عمر مبكر. ويجب تعليم الطفل الوقوف أو الإستلقاء في وضعيات متوازنة وصحيحة وتغيير الوضعية بانتظام (أو تحريك الطفل إذا كان لا يستطيع ذلك بنفسه).

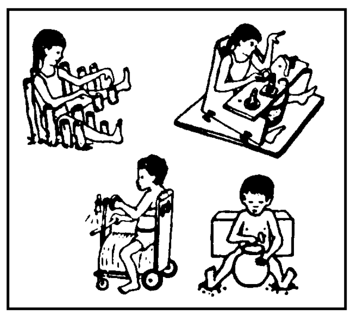
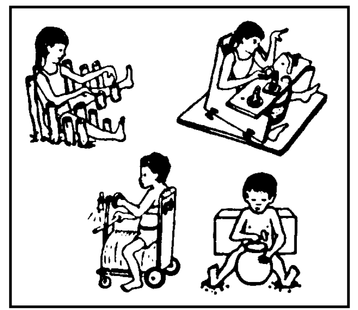
إن بعض التشوهات الأكثر شيوعاً هي «تقلصات الثني» (أو «الإنشدادات» flexion contractures) في الوركين أو الركبتين، أو قصر وتر الجهة الخلفية من الكعب. ولوقف هذه التشوهات، وخصوصاً عند الأطفال التشنجيين، يجب تشجيع الطفل، وهو في أصغر سن ممكنة، على الإستلقاء واللعب على بطنه، ربما فوق لفافة كبيرة أو على مسند مبروم (أنظر ص ٢٣٥). وعليه كذلك أن يستعمل أي إسناد يحتاجه للوقوف بقدمين مسطحتين على الأرض.

يجب أن يقوم طبيب عيون بفحص الأطفال المصابين بالشلل الدماغي الذين يعانون من مشاكل في الرؤية. وقد يحتاج الطفل إلى نظارات أو إلى معالجة أخرى. وينبغي أن يقوم طبيب أذن وحنجرة وأنف بفحص الأطفال المصابين بالشلل الدماغي والذين لديهم مشاكل في السمع. أما الذين لديهم صعوبات في النطق أو الأكل فيستفيدون من اهتمام أخصائي بالنطق بهم.

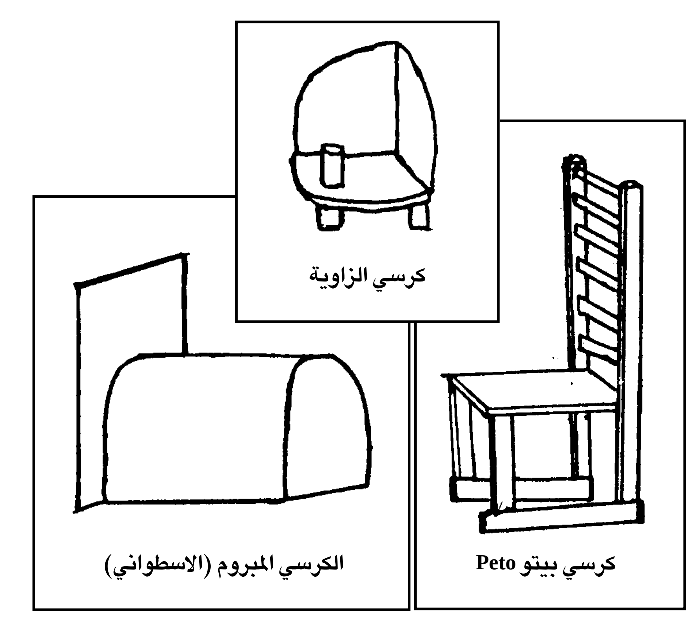
٣ ـ الجلوس

إذا كان بإمكان التلميذ المصاب بالشلل الدماغي أن يجلس على كرسي عادي إلى طاولة عادية فإن عليه أن يفعل ذلك. ويجب أن يكون إرتفاع الكرسي صحيحاً بحيث يجلس الطفل بقدمين مسطحتين على الأرض. ولتجنب تشنج العضلات يجب أن تكون الطاولة بإرتفاع خصر الطفل أو أعلى بقليل بالنسبة للأطفال التشنّجيين أو «الترنحيين» (أتاكسيين) أو أوطأ بقليل بالنسبة للأطفال الكنعيين. ولمساعدة الطفل المصاب بالشلل الدماغي على الجلوس إلى الطاولة نفسها مع التلاميذ الآخرين يمكن وضع صندوق خشبي كبير بالإرتفاع الصحيح تحت قدميه بدلاً من إجلاسه على كرسي منخفض وطاولة منفصلة عن طاولة الآخرين.

ويجب تكليف الطفل بين حين وآخر بعمل يدعو للجلوس أو الإستلقاء على الأرض أو الوقوف لكي يغير وضعيته. وقد يكون جلوس الطفل على مقعد صغير أو اسفنج بارتفاع ١٠ سم، يستطيع أن يُبقي ساقيه ممدودتين أمامه، أسهل له من الجلوس على الأرض. وهذا ما يمنع جلوس الطفل بشكل W. ويجب عدم تشجيع الجلوس بشكل W ما أمكن ذلك لأن هذه الجلسة تميل إلى التسبب بالتشنجية والتشوهات. وإذا كان لدى الطفل كرسي زاوية بلا قوائم فقد تستطيع رفعه على بلوكات لزيادة إرتفاعه بعض الشيء.

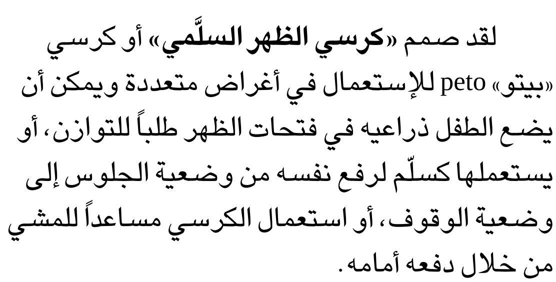
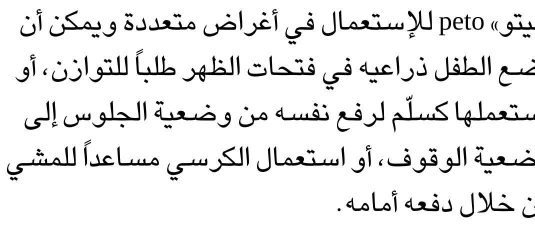



وإذا لم يكن باستطاعة الطفل أن يجلس على كرسي عادي فقد يساعده الجلوس في كرسي خاص. ويمكن صنع أنواع كثيرة مختلفة من الكراسي لتلبية احتياجات مختلف الأطفال:



كرسي الزاوية يلائم الأطفال العاجزين عن استعمال الكرسي العادي لأنهم لا يتحكمون بظهورهم كفاية. ويمكن الطفل الذي تحكمه بعنقه ضعيف أن يستعمل كرسي الزاوية إذا كان ظهره مرتفعاً. (الطفل الذي يتحكّم جيداً بعنقه يمكن أن يكون كرسي الزاوية أكثر إنخفاضاً بحيث يتمرّن الطفل برفع نفسه لفوق). ويمكن صنع كرسي زاوية بلا قوائم للجلوس على الأرض ثم تثبيته أيضاً على كرسي عادي، ولكن من الأفضل لبعض الأطفال صنعه بقوائم.

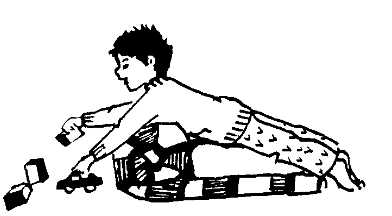
يجد بعض الأطفال (والكبار) صعوبة في ثني الوركين أو الساقين. ومن لا يتمكن من الجلوس على كرسي عادي بسبب هذه المشكلة يفيده **الكرسي المبروم** (الإسطواني). ويجب أن يسمح هذا الكرسي بوضع القدمين مسطحتين على الإرض. هذا الكرسي لا يلائم الأطفال القادرين على الجلوس على كراسي أخرى.

لقد صمم «**كرسي الظهر السلّمي**» أو كرسي «بيتو» peto للإستعمال في أغراض متعددة ويمكن أن يضع الطفل ذراعيه في فتحات الظهر طلباً للتوازن، أو يستعملها كسلّم لرفع نفسه من وضعية الجلوس إلى وضعية الوقوف، أو استعمال الكرسي مساعداً للمشي من خلال دفعه أمامه.

ويمكن لطاولة محفورة السطح على شكل قوس أو نصف دائرة أن تكون طاولة للتلميذ إذا كان لا يستطيع الجلوس بأمان إلى طاولة عادية.

علينا ألا نترك الطفل الذي لا يستطيع الجلوس على كرسي عادي جالساً على كرسي خاص لأكثر من ٣٠ دقيقة كل مرة، ويجب وضعه أحياناً على مسند أو على وسادة مبرومة بحيث يتمكن من استعمال يديه ورؤية ما يفعل. وهذا يلائم أيضاً الطفل الذي ما زال لا يستطيع الجلوس على الإطلاق. ويقلل الأطفال الكنعيون من حركاتهم غير المقصودة وهم في هذه الوضعية. ويبقى على الطفل أن يعمل أحياناً وهو في وضعية الوقوف في «إطار وقوف» ملاصق للطاولة.



ويكون تشنّج أطفال قليلين شديداً إلى درجة أنهم لا يستطيعون الجلوس في أي من هذه الكراسي لأن أجسامهم تتقّوس إلى الوراء. ويحتاج مثل هذا الطفل إلى «كسر نمط» التشنج بثني جسمه إلى الأمام، ولكن المشكلة هي أن دفع الظهر أو الأكتاف لن يفعل إلا زيادة اندفاع الطفل إلى الوراء.

ويشكِّل الإستلقاء في الأرجوحة الشبكية وضعاً مناسباً، وكذلك الإستلقاء على الأرض على أحد الجانبين أو الإنحناء فوق برميل كبير من الإسفنج أو أي سطح محدب آخر حيث يمكنه الوصول إلى الأسفل واستعمال يديه.

ولا يواجه الطفل المصاب **بشلل جانبي (نصفي / شقي)** أي مشكلة في الجلوس، ولكن يجب الإهتمام به لكي يجلس بطريقة تشجعه على استعمال يده المصابة، وإراحتها على الطاولة عندما لا تعمل.

٤ ـ إحتياجات خاصة

إن الإحتياجات الخاصة للمصاب بالشلل الدماغي هي:

آ) وسيلة للتنقل.

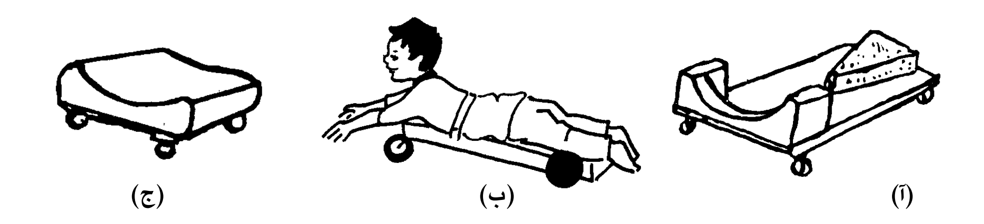
ب) الإستقلالية في تناول الطعام والإغتسال واستعمال المرحاض.

ج) وسيلة للإتصال، سواء بالكلام أو الإيماء أو الكتابة أو الطباعة على الآلة الكاتبة أو بلغة الإشارة.

آ) الحركة والتنقّل

هذا حقل يخص المعالج الفيزيائي الذي سينصح، إن وُجد، ببرنامج خاص لكل طفل.

وإذا كان الطفل لا يستطيع المشي فيجب تشجيعه على التنقل على الأرض بالتدرج والزحف والدبدبة على قفاه إنْ كان هذا أسهل له. ويقول المعالجون الفيزيائيون أنه يجب تجنب «قفزة الأرنب»، حيث يجثم الطفل منحنياً على الأرض ـ كالأرنب ـ «ويؤرجح» نفسه إلى الأمام في «قفزات» صغيرة أو يزلق قدميه معاً، لأن قفزة الأرنب هذه تشجِّع حصول التشوّهات وتمنع الطفل من تعلّم تحريك ساق بعد الأخرى. وبدلاً من ذلك يجب تشجيعه على الزحف والدبدبة على قفاه. ويمكنه أن يبدأ في الوقت نفسه في تعلم الوقوف منتصباً باستخدام لوح توازن (الرسم في الصفحة التالية) للتمرّن على التوازن. وبعد أن يتعلم الطفل الوقوف منتصباً يمكنه أن يبدأ بتعلم المشي دافعاً أمامه إطاراً للمشي (مشاية) أو كرسياً إنْ لزم الأمر.



أما الطفل الذي لا يستطيع نقل جسمه بسهولة فقد يستطيع أن يفعل ذلك وهو على عربة منخفضة تمكنه من الإستكشاف وبالتالي من إثارة اهتمامه بالتنقل.

وأما الطفل الذي لا يستطيع إبقاء رأسه مرفوعاً فيحتاج إلى مسند كتفين كما في الرسم (آ)، وهذا ما لا يحتاجه آخرون.

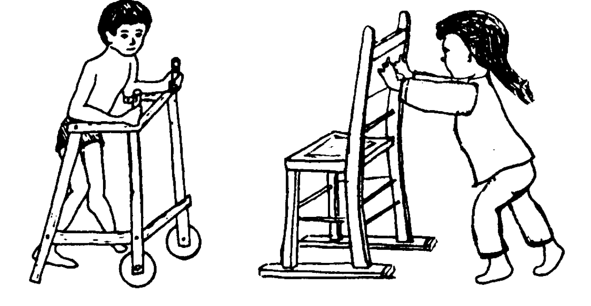
ويحتاج بعض الأطفال إلى تثبيتهم بواسطة حزام (ب). ويجب صنع مسند الصدر ومُباعد الساقين من الإسفنج أو تكون القطعتان مبطّنتين جيداً لمنع إزعاج الطفل. على أن تكون عجلات العربة من النوع الذي يمكّنه من التنقل في كل الإتجاهات.

أما الرسم (ج) فيلائم الأطفال الذين يمكنهم الجلوس، وأصحاب السيقان الضعيفة من دون أي تشنّج، أو يلائم طفلاً بإمكانه الإستلقاء عليه عندما يبدأ بالزحف.

وقبل المشي لا بدّ أن يتعلّم الطفل الوقوف وعلى الطفل الكَنعي (الأثيتوسي) أن يتعلم الوقوف ساكناً. وقد يستفيد الطفل أيضاً من التمرّن على لوح التوازن، الذي يتمايل من ناحية إلى أخرى. فيجلس في البداية على اللوح بينما يقوم المعلم بهزه. ثم يمكنه أن يقف وأن يمسك المعلم بيديه، ثم يقفز بمفرده ويهز المعلم اللوح. ثم يمكنه أن يعمل أيضاً على هزّ اللوح بنفسه من خلال نقل توازنه من جهة إلى أخرى.



أما التلميذ البادىء بالمشي فيمكن أن يبدأ بإمساك يدي المعلم، ثم ينتقل إلى التمسك بعصا يمسكها المعلم بثبات.



وقد يتمكن من أن يدفع كرسياً بدلاً من إطار المشي (المشاية Walker) إذا لم يتوفر له إطار مصمم خصيصاً من أجله.

والطفل القادر على المشي ولكنه يعاني من سوء التنسيق يمكن مساعدته على التحكّم بحركاته من خلال التمرّن على المشي على امتداد خط مرسوم على الأرض أو بالخطو على «علامات أقدام» مرسومة مسبقاً. (إجمالاً، تكون هذه العلامات ملوّنة بألوان جذّابة لتلفت انتباه الطفل وتحثّه على المشي).

ويجد الأطفال (خصوصاً المصابون بالشلل الدماغي الكنعي) أن حصولهم على توجيهات وافية وعرض للحركة قبل أن يقوموا بها أمر يساعدهم. وإذا كان باستطاعتهم أن يتكلموا فإنهم قد يرددون التوجيهات كلما نفذوا الحركة حتى تصبح مألوفة جداً عندهم. مثلاً: **الوقوف (من وضعية الجلوس)**: « **ضع قدميك على الأرض.**

ضع أنفك فوق أصابع قدميك.

إرفع قفاك، وقِف».

وقد يساعد في ذلك أيضاً عدّ الأفعال المنفّذة بصوت عالٍ، أو العدّ أثناء القيام بالفعل ببطء، كالعدّ ببطء «واحد، إثنان، ثلاثة، أربعة، خمسة» أثناء مد اليدينِ فوق الرأس.

ب) مهارات من أجل الإستقلال الشخصي

- **تناول الطعـام:** من المهم أن ننفق كثيراً من الوقت في تناول الطعام كما هو الأمر في كل أنشطة الأطفال المصابين بالشلل الدماغي. **لا تستعجل أبداً!**

يجب على الأطفال المصابين بإعاقات جسدية، وخصوصاً بالشلل الدماغي، أن يجلسوا دوماً منتصبين عند تناول الطعام والشراب. كما يجب أن يكون الظهر والعنق مستقيمين أو منحنين إلى الأمام عند الكتفين. وإذا كان الطفل مستلقياً فمن الصعب عليه بلع الطعام كما أنه يواجه خطر الإختناق. وما يزيد صعوبة الأكل أيضاً خطر دخول الطعام إلى الرئتين والتسبب بالتهابات: أسند الطفل عند الظهر والكتفين، ولكن بوضع اليد خلف الرأس لأن هذا قد يجعل الطفل يدفع رأسه إلى الوراء أكثر.

وقد يجد الأطفال المصابون بالشلل الدماغي صعوبة في السيطرة على حركات فمهم والمضغ والبلع. وقد يحتاجون إلى مساعدة لتعلم السيطرة على حركات الشفتين واللسان والفك السفلي. حاول تشجيع الطفل على أخذ الطعام من الملعقة بتحريك شفتيه: لا تقسر الطعام قسراً على الشفتين.

عند إطعام الطفل يجب تقريب الطعام إلى فمه من الأمام بحيث يمكنه أن يراه مقترباً بسهولة، وليس من الجانب أو من فوق (مما يجعله يحني رأسه إلى الوراء).

لا تدفع **أبداً** رأس الطفل إلى الوراء لسكب شراب في فمه، فلن يستطيع السيطرة على عملية بلعه. وقد يشرب بسهولة أكبر إذا كان رأسه منحنياً قليلاً إلى الأمام. وإذا لزم الأمر يمكن قص جزء من كوب بلاستيكي لإفساح مجال للأنف بحيث يتمكن الطفل من أن يشرب ورأسه في إنحناء خفيف إلى الأمام. ويمكن بعض الأطفال أن يشربوا بأنفسهم إذا

كان الكوب بيدين إثنتين. أما بالنسبة للأطفال الكنعيين فيسهّل انبوب بلاستيكي (قطره ١ سم) عملية الشرب.

والمضغ تمرين جيد لتحسين التحكّم بالفم، ولكن بعض الأطفال يحتاجون إلى مساعدة لمعرفة كيف يمضغون. ولتعليم الطفل كيف يمضغ طعاماً (قطعة خبز مثلاً) بين أسنانه في أحد جانبي الفم، نسند الفك السفلي بإصبع تحت الذقن للضغط بلطف على الفك لفوق مع الضغط بإصبع أخرى على مفصل الفك. ويجب على المعلم ألا يحرك فك الطفل لفوق وتحت، ولكن إذا ما تظاهر المعلم، هو أيضاً بالمضغ فقد يقلد الطفل حركاته.



لا تُعطِ الطفل أي نوع من أنواع العلكة لأنها إذا ما دخلت في القصبة الهوائية فقد يختنق الطفل.

يكون لدى بعض الأطفال إنعكاس عض لا إرادي عند وضع شيء في فمهم. ويمكن أن يتحسن ذلك عندما يتعلم الطفل المضغ. وإن أمكن، استعمل ملعقة خشبية أو عظمية في إطعام أمثال هؤلاء الأطفال، فالملعقة المعدنية قد تؤلم الأسنان وتتلفها، والبلاستيكية قد تتكسر عند العض عليها بقوة. ويفضل وضع كمية قليلة من الطعام في الملعقة كل مرة ودسها إلى جانب اللسان أو في الجهة الأمامية من الفم، وهذا أسهل. وإذا ما كان الرأس والعنق في وضع صحيح أصبحت السيطرة على إنعكاس العض أسهل، ولكن قد يبقى من الضروري الإمساك بذقن الطفل مع التحكّم بالفك السفلي كما هو مبيّن أعلاه.

ويتحرك اللسان عند أطفال آخرين بقوة دافعاً الطعام إلى خارج الفم. والإمساك بذقن الطفل قد يساعد على السيطرة على ذلك، كما في حالة تعليم الطفل المضغ. وعندما يبدأ لسان الطفل بالتقدم إلى الأمام ضَع ملعقة على الجزء الأمامي منه واضغط **بلطف** نحو

الأسفل والخلف إلى داخل الفم، وقد يفيد أيضاً إعطاء إشارة للطفل عندما يحصل ذلك. ويمكن المعلم، أو من يُطعم الطفل، أن يتحدث إليه أو يغني أثناء إطعامه، ولكن إذا دفع اللسان الطعام إلى الخارج فيجب وقف الحديث أو الغناء لنصف دقيقة. وهذا النوع من إصدار الإشارات يساعد بعض الأطفال على تعلم التحكم بالحركة. مهم أن يتعلم الطفل هذا التحكم بأسرع ما يمكن وإلا فإن الأمر سيزداد سوءاً كلما كبر. ويجب عدم إعطاء الطفل الذي يعاني من هذه المشكلة مشروبات في قنينة أو من كوب له ميزاب (مزراب) لأن المص يزيد المشكلة سوءاً.

قد تمكن مساعدة «انعكاس العض» أو دفع اللسان إلى الأمام من خلال برنامج يجعل الفم أقل تحسساً باللمس: إبدأ بتمسيد ظاهر الوجنتين بثبات ولكن بلطف متحركاً باتجاه الشفتين، ومَسِّد نزولاً من جانب الأنف إلى الفم. وعندما لا يعود لمس ظاهر الوجنة يؤدي إلى أي استجابة انعكاسية من الطفل ضَعْ إصبعاً في الفم وحكّ اللثة ومرّر إصبعاً عليها. وإذا كانت مشكلة الطفل هي اندفاع اللسان إلى الخارج «إلعب» باللسان وشجع الطفل على وضع أصابعه في فمه. (ولا يجوز هذا إذا كان لدى الطفل «انعكاس عض» لأن قد يعض أصابعه أو لسانه)،

إذا كان فم الطفل رخواً جداً حاول تمسيد ما حوله بالثلج، فهذا سيشدّه لبضع دقائق، وذلك أثناء الأكل أو التمرّن على الكلام.

وإذا كان **لعاب** الطفل **يسيل** كثيراً فإن هذه مشكلة بلع وليست مشكلة تحكم بالشفتين. ولا يساعد في هذا أن نطلب من الطفل أن يبلع لعابه. إضغط بإصبعك بثبات على الشفة العليا لتساعد الطفل على البلع بتحريضه. وافعل هذا طول اليوم إن لزم الأمر.

وإذا كان الطفل المصاب بالشلل الدماغي قد اعتاد تناول أطعمة سائلة فحسب فإن عليه أن يعتاد تناول الأطعمة الجامدة شيئاً فشيئاً. وقد يجرب أولاً الأطعمة الطرية، ثم الأقسى بقليل أو

كرسي مرتفع:

جرّب حزاماً أو أكثر لترى أيهما الأفضل



الأكثر تكتلاً. بعض الأطفال المصابين بالشلل الدماغي (الكنعي عادةً) يفضلون أكل قطع الطعام الناشفة والتي تقرقش، والبعض الآخر يأخذ الطعام من الملعقة بسهولة أكبر إذا ما جاءه رأسها أولاً، بينما يحتاج آخرون ـ وخصوصاً أصحاب الفم التشنجي المشدود ـ إلى أن تأتيه الملعقة من جانبها.

وعندما يبدأ طفل مصاب بالشلل الدماغي بتناول الطعام بنفسه تصبح الوضعية ـ مرة ثانية ـ غاية في الأهمية. ويكون عليه أن يجلس منتصب الظهر، وبأمان، كي لا يخشى الوقوع، تكون قدماه مسطحتين على الأرض. وإذا لزم الأمر، يمكن تثبيت الطفل على الكرسي بالأحزمة على أن يتم إطلاقه بعد تناوله وجبته مباشرة. ويجد بعض الأطفال سهولة أكبر في الأكل إذا كانت هنالك عارضة مثبتة بالطاولة يمسكون بها بإحدى اليدين بينما يأكلون بالأخرى.

ويمكن مساعدة الطفل بوضع الطبق على سطح (لا تنزلق عليه الأطباق) أو في حامل لمنع الإنزلاق. وقد يساعد بعض الأطفال لفّ بطانة حول قبضة الملعقة مما يجعل إمساكها أسهل.

ويرجح أن يؤدي تعليم الطفل المعوق تناول الطعام بنفسه إلى نثر الطعام وخصوصاً بالنسبة للأطفال المصابين بالشلل الدماغي. ومع ذلك، فما من طفل إلا ويتحسن بالممارسة، وتتراجع حالة الفوضى التي يثيرها أثناء الأكل، تدريجياً. وقد يكون السماح للطفل بإثارة هذه الفوضى مرحلة تطورية مفيدة.

ويمكن القيام كذلك بتمارين للمساعدة على المضغ والبلع والسيطرة على الفم في أوقات أخرى غير أوقات الوجبات عندما لا يكون الطفل جائعاً إذ يستطيع ممارسة الحركات وليس تناول الطعام فعلاً.

ويجب تنظيف أسنان الطفل بعد كل وجبة بفرشاة صغيرة ناعمة وعرضه بانتظام على طبيب الأسنان. ولا يستطيع المصابون بالشلل الدماغي في العادة أن يحركوا ألسنتهم وشفاههم بالنسبة للأسنان واللثة كما يفعل الآخرون، ولا أن ينظفوا الأسنان واللثة. ولذلك فهم معرضون أكثر من غيرهم لخطر تسوس وإلتهابات الأسنان واللثة.

- **إرتداء الثياب:** يمكن لمعظم الأطفال المصابين بشلل الدماغ أن يتعلموا إرتداء ثيابهم.

يحتاج الطفل المصاب بالشلل الدماغي إلى أن يكون في وضع آمن لا يخاف معه من السقوط إذا ما تحرك لإرتدائه ثيابه. ويحتاج بعض الأطفال إلى تعلم إرتداء ثيابهم وهم في وضعية الإستلقاء على الأرض ولكن معظمهم يتعلم إرتداء الثياب وهو جالس على كرسي

بجانب طاولة، أو بجانب كرسي صلب آخر، أو بجانب الحائط بهدف الإستناد على واحد من هذه الأشياء.

ولارتداء ثياب القسم العلوي من الجسم قد يكون من الأسهل على الطفل أن يجلس إلى طاولة وضعت عليها ثياب بحيث يكون أسفلها من ناحية الطفل والقبة من الناحية الأبعد عنه. أما لإرتداء ثياب القسم السفلي من الجسم فإن على الطفل أن يقف لكي يشدّ الثياب إلى الأعلى، وبالتالي فإنه قد يحتاج إلى كرسي آخر أو إلى عارضة مثبتة بالحائط يسند نفسه بها.

على الطفل المصاب في جانب أكثر من الآخر أن يستعمل اليد الأكثر إصابة لإمساك الملابس ولإسناد نفسه، واستعمال اليد الأقوى للمهمات الأصعب. ويكون إرتداء الثياب على الجانب الأكثر تأثراً بالإصابة أولاً، ثم يكون على الطرف الأكثر قدرة أن يدخل نفسه في الثياب.

ويجب أن تكون الأحذية مريحة وسهلة الإنتعال حتى ولو كان الطفل لا يمشي بعد.

ولا يملك بعض الأطفال المصابين بالشلل الدماغي أكثر من فكرة متواضعة عن كيفية إنسجام أجسامهم مع بعضها بعضاً. وقد يجد هؤلاء صعوبة خاصة في إرتداء ثيابهم. ولزيادة الوعي والإدراك، على المعلم أو من يهتم بالأمر أن يتحدث عن أقسام الجسم أثناء القيام بالتمارين النفسية الحركية وتمارين التربية البدنية، وأثناء التدليك والغسيل وإلباس الثياب. وكذلك فإن تقليد حركات المعلم أثناء مراقبة الطفل لنفسه في المرآة يشكل نشاطاً آخراً يساعد على تطوير إدراك الطفل لصورة جسده. كما إن كل أنواع النشاط الجسدي الواردة في الفصل يمكن أن تساعد.

● **استعمال المرحاض:** يشعر المصاب بالشلل الدماغي باستقلالية أكبر بكثير إذا كان بإمكانه تلبية احتياجاته في المرحاض بنفسه، بعيداً عن الآخرين وكأي إنسان آخر.

ولا يحتاج كثير من المصابين بالشلل الدماغي إلى أكثر من عارضة ثابتة يمسكون بها، وشيء يمسكون به لشد أنفسهم إلى الأعلى والأسفل. (يمكن كرسي موضوع في مواجهة المرحاض أن يخدم هذا الغرض).

قد يحتاج المصاب كذلك إلى مقعد إسناد يوضع فوق المرحاض، للجلوس بأمان، وإذا كان الطفل يستعمل عادةً «كرسي زاوية» فاصنع له واحداً مماثلاً فيه فجوة لاستعمال المرحاض. وإذا كان الطفل صغيراً ويستعمل النونية فيمكن وضع النونية في صندوق أو إطار لتحقيق ثباتها.

ويفضل أن يكون للبنطلون حزاماً مطاطياً بدلاً من السحاب والأزرار بحيث يمكن الطفل أن ينزعه ويرفعه بسهولة بنفسه.

يعاني أطفال كثيرون مصابون بالشلل الدماغي من الإمساك (حيث يمر وقت بين التبرّز مرة وأخرى في المرحاض). وقد يجد هؤلاء صعوبة في دفع البراز بواسطة عضلات المعدة، ولا بدّ في هذه الحال من تغيير نوعية طعامهم بإعطائهم مزيداً من الخضر والفواكه والدقيق الأسمر. وقد يساعدهم في التبرز جلوسهم القرفصاء أو الجلوس على كرسي مرحاض منخفض وركبهم مثنية جيداً لجعل الدفع أسهل. ويساعد أيضاً تدليك المعدة بثبات، إلى جانب تمارين عضلات المعدة، كالإستلقاء على الظهر مع ثني كل من الساقين على التوالي ثم مد الساق إلى الأعلى قدر الإمكان.

ويمكن الصبي شديد الإعاقة والذي لا يستطيع الذهاب إلى المرحاض أن يستعمل قارورة بلاستيكية للتبول، على أن يريه أخوه أو رجل آخر كيفية استعمالها.

ج) الإتصال

(أنظر الفصول ٥ ـ ٩ حول الكلام واللغة والإتصال).

على الطفل المصاب بالشلل الدماغي أن يتعلم وسيلة ما للإتصال، وكذلك للنطق بحيث لا يصيبه إحباط من تقدمه الأبطأ الذي يحققه في مجال النطق.

وقد تكون لغة الصورة/ الرمز مفيدة جداً ويمكن استخدام الإيماء إذا كان الطفل يسيطر على حركات اليد. وهذا ما قد يشجع حركات اليد إذا كان الطفل لا يستعمل يديه بشكل آخر.

يحتاج الكلام إلى نفس العضلات التي تُستخدم في الأكل، إلى جانب تلك التي تستخدم في التنفس. والأكل بشكل صحيح هو أحد أفضل التمارين للإعداد للكلام، فهو يمرن اللسان والشفتين والفك السفلي. (وقد أتينا على ذكر النفخ وتمارين اللسان في الفصل ٨).

عندما يتعلم التلميذ الكلام فإنه قد يستغرق وقتاً طويلاً للفظ كل كلمة. شَجّع الطفل على المحاولة. ولا تُصحح له كثيراً جداً لأن ذلك سيزعجه. وقد يكون من الأسهل على الطفل أن يستخدم بطاقات الصور/ الرموز كمعين في كلامه لمساعدة الآخرين على فهم ما يقول. وقد يجد البعض التحكّم بالفم أصعب إذا كان الرأس مثنياً نحو الأعلى، لذلك يجب على المعلم أن يجلس، أو أن يقرفص، على نفس مستوى التلميذ بحيث يمكن للمحادثة أن تجري دون أن يرفع الطفل رأسه إلى الأعلى.

والثلج يمكن أن يخفف التشنّجية لبضع ثوان، ويمكن مساعدة التلميذ من خلال جعله يلعق قطعة من الثلج (أو المثلجات) قبل الكلام. ويجد البعض صعوبة كبرى في الكلام أثناء

استعمال أيديهم. وعلى التلاميذ الذين يواجهون هذه المشكلة أن يتمرنوا على شبك أيديهم أو مدها عند الكلام. وقد يساعدهم أن يتنفسوا بعمق مع إجراء حركات كبيرة للذراعين قبل التكلم أو إجراء تمارين الكلام.

شجّع التلميذ على إصدار أصوات. وامدحه وكافئه إنْ هو شارك في الغناء. يمكن الطفل الأصغر أن يصدر أصواتاً أكثر خلال أنشطة معينة، أو ربما وهو في المرحاض. تأكد من مكافأة ذلك بالإنتباه وإصدار أصوات مماثلة أو إصدار أصوات أخرى بدورك.

الكتابة والطباعة: يجد كثيرون من المصابين بالشلل الدماغي، والكنعيون (الأتاسيون) منهم خاصة، أن تعلم الطباعة على الآلة الكاتبة أسهل عليهم من تعلم الكتابة باليد. ولكن بعضهم لا يستطيع التعامل مع الآلة الكاتبة العادية وإنْ كان يستطيع استعمال الآلة الكهربائية (أو الكمبيوتر) ولقد تم اختراع أجهزة كثيرة باهظة الثمن لمساعدة شديدي الإعاقة على الإتصال. وعندما يحين الوقت، ومع المزيد من التطور والإنتاج الكبير، قد ينخفض ثمن بعض هذه الأجهزة كثيراً.

بعض الأطفال الذين يتعلمون الكتابة باليد يجدون صعوبة في الكتابة على ورق مسطّر. وكثيراً ما يكسر الأطفال التشنجيون رؤوس أقلام الرصاص. وقد يكتبون بسهولة أكبر على طاولة يمكن تصحيح زاوية ميلها نحو الأعلى والأسفل.

٥ ـ ذكاء أصحاب الشلل الدماغي

تُشير الدراسات في البلدان الغربية إلى أن أكثر من نصف المصابين بشلل الدماغ هم أشخاص يتمتعون بذكاء عادي (أو فوق العادي). ومع ذلك، كثيراً ما يحدث أن لا يُقدَّر ذكاء هؤلاء حق قدرهم. فعندما لا يستطيع الإنسان أن يتحرك، أو يتكلم، وحين لا يحظى إلا بفرص قليلة للتعرف إلى بيئته، فإنه لا يسهل على الآخرين تقييم قدراته الكامنة.

على المعلم أن يبحث دوماً عن علامات تشير إلى اهتمامات وقدرات عند تلاميذه المصابين بالشلل الدماغي تماماً كما بالنسبة لبقية تلاميذه. وكما ذكرنا سابقاً، فإن المصابين بالشلل الكَنعي يكونون عادة من مستوى ذكاء عادي أو فوق عادي، ولكنهم كثيراً ما يكونون صماً (قادرين على سماع الأصوات العالية فقط أو المنخفضة فقط ولكنهم لا يستطيعون فهم الكلمات كاملة). وهذا ما يضيف إلى مشاكلهم ويجعل الآخرين أكثر ميلاً إلى عدم تقدير ذكائهم حق قدره.

٦ ـ مشاكل إدراكية

يعاني الكثير من المصابين بالشلل الدماغي التشنجي أو الترنحي (الأتاكسي) من مشكلة

إدراكية أو أخرى. (ولا يعاني «الكنعيون» عادة من مثل هذه المشاكل). وقد تكون صعوبات الإدراك حادة إلى درجة أن يتعثر المصاب بالأشياء حوله وأن لا يستطيع التعرف إلى فتحات الملابس عندما يحاول إرتداء ثيابه. ويجد هؤلاء العون في تمارين فرز الأشياء وتركيب الصور المقطعة (جيكسو) المتعرجة الأطراف والبناء بالمكعبات، والتمارين الواردة في الفصل ١٠ حول القراءة والكتابة (ولكن بعض هذه التمارين قد يكون صعباً جداً. وقد يكون نسخ الرسوم بكرّها (شقّها) هو «أحسن التمارين الممكنة للتشنجيين»).

والذين يعانون من مشاكل إدراكية كثيراً ما يواجهون صعوبة نتيجة لشرودهم أثناء العمل. وقد يساعدهم أن يجلسوا، عند القيام بعمل يستدعي كل اهتمامهم، في زاوية الصف (الفصل) مشيحين بوجوههم عن كل ما يلهيهم. ومع ذلك، فإن عليهم الجلوس، عادة، بين التلاميذ الآخرين لئلا يصبحوا «مختلفين».

ويعاني بعض الأطفال المصابين بشلل دماغي من «حالات خلل في حقل الرؤية». وهذا يعني أن لديهم «بقعة عمياء» كبيرة فلا يرون إلا إذا حركوا أعينهم. ولاكتشاف ذلك نضع أربعة مكعبات على الطاولة أمام الطفل، واحداً عند كل زاوية من زوايا الطاولة الأربع التي يراها الطفل، ونطلب منه أن يأخذها. هل يأخذ الطفل ثلاثة ويترك واحداً؟ إذا كان الأمر كذلك تابع تجربة هذا النوع من النشاط حتى يتعلم الطفل عادة تحريك عينيه ليرى كل ما هو أمامه.

٧ ـ نقاط عامة حول التعليم

إجذب انتباه الطفل إلى أجزاء جسمه التي لا تعمل بشكل جيد من خلال ألعاب تتعلق بتسمية الأجزاء المختلفة أو تحريكها. نلعب ألعاباً كهذه: نعصب عيني الطفل ثم نلمس أجزاء مختلفة من جسمه، وعليه أن يذكر أين لمسناه وهل لمسناه بشيء بارد أم حار، جاف أم مبتل. ومن دون هذا التمرين قد تبقى أفكار التلميذ حول جسمه أفكاراً خاطئة، وخصوصاً إذا كان يتمتع بحاسة شعور قوية في بعض أجزاء جسمه. وهذا صحيح جداً بالنسبة للأطفال الذين يعانون من شلل جانبي (شِقّي)، والذين قد يجهلون إصابة ذراعهم حتى تصبح أقل فأقل فائدة لهم، على الرغم من نموها المُثير.

ويجب تشجيع التلميذ على عمل الأشياء بنفسه، ولكن لا تجعله يشعر بالإحباط إنْ هو فشل في ذلك. وقد يكون من الأسهل عليه أن يعمل على طاولة لا تنزلق عليها الأدوات التي يستخدمها، أو إذا ثُبتت هذه الأدوات على السطح بشريط لاصق، أو إذا كان للطاولة حافة بارزة حولها.

ومـا من طفل إلا ويحب اللعب بالكرة، وهذا يساعده على التنسيق والإدراك. ويجد

الكنعيون (الأثيتوسيون) والترنحيون (الأتاكسيون) أن من الأسهل عليهم الإمساك بالكرة الأثقل. بينما يجد الأطفال المصابون بشلل جانبي أن الكرة الأكبر حجماً هي الأسهل فهذا يشجعهم على استعمال كلتا اليدين. وينجح الأطفال التشنجيون أكثر عند استعمالهم كرة أصغر. قد يجد أطفال الشلل الدماغي التشنجي من الأصعب عليهم ترك الكرة. وقد يساعدهم أن يذكروا بصوتٍ عالٍ ما يفعلون: «اترك الكرة.. **الآن**».

ويمكن الطفل المصاب بشلل دماغي شديد، والموجود في صف مختلط مع تلاميذ آخرين، أن يجذب إليه انتباهاً غير مرغوب فيه من جانب زوار المدرسة. وقد يصعب على بعض الزوار أن يقاوموا اندفاعهم الداخلي لإعطاء الطفل المصاب بالشلل الدماغي بعض النقود أو التعبير - على الأقل - عن شفقتهم عليه. وإذا ما تكرر حدوث ذلك فمن الأفضل أن يجلس الطفل في مكان من الصف لا يصل إليه انتباه الزوار بسهولة.

الملحق ٦



الأدوات / المعدات

إن الغرض من وجود المعدات في المدرسة التخصصية هو مساعدة التلاميذ وإعانتهم على التعلم.

وتلزم المعدات التي (آ) تساعد التلاميذ على تعلم مهارات معينة، و(ب) تكون محرضة عموماً، كأن تشجع الطفل على التفكير أو الكلام، أو حتى على مجرد الإهتمام بالإستمتاع وشغل نفسه بأشياء يتخيلها.

وعلى المعلم أن يقرر ما يريد أن يتعلمه الأطفال (كل أسبوع أو كل شهر) ثم أن يجد - أو أن يصنع أو يستعير أو يشتري - المعدات التي ستساعد الأطفال على تعلم ما تقرر، مع مراعاة اهتمامهم واحتياجاتهم. والأولوية الصحيحة في هذا المجال هي: تقرير هدف التعلم أولاً، ثم اختيار المعدات. ويجب ألا يقع المعلم أسيراً لعادة التفكير التالية: «حسن، لدينا هذه المعدات، وهذا ما يجب أن يتعلمه الأطفال»!

لقد أشرنا في مختلف أنحاء الكتاب إلى أنواع المواد اللازمة لتعليم المهارات المختلفة ويمكن العثور عليها في كل فصل من الفصول المعنية. ومعظم الأدوات اللازمة لهذه المهارات ليست باهظة الثمن، وتتوافر بسهولة أو يمكن أن يصنعها المعلم أو يعهد بصنعها إلى أي نجار.

(من المفيد أن يتعلم المعلم/ المعلمة طرق استعمال أدوات النجارة وأن يصنع المزيد من المعدات في المدرسة).

ويجب أن يراعي تمويل التجهيزات المدرسية أنه ستكون هناك حاجة دائمة للتزوّد المستمر بالكرتون والورق الملون والصمغ وأقلام التلوين الشمعية.. إلخ، لصنع أدوات التعليم. على المعلمين وإدارة المدرسة أن يعرفوا أن التلاميذ المتخلفين عقلياً يستعملون المعدات والأدوات بكثافة، مما يجعل معظمها قصير العمر. ويجب وضع ميزانية منتظمة لصنع الأدوات والتجهيزات وشرائها. (عملياً تبقى التجهيزات التي يقفل عليها في الخزانة ولا تخرج إلا لخلق إنطباع جيد عند الزوار، عديمة الفائدة).

يجب أن تكون المعدات جذابة قدر الإمكان. ولأسباب عديدة، يفضل أن تكون لدينا معدات

متنوعة رخيصة الكلفة بدلاً من معدات قليلة باهظة الثمن. والأهم هو أن تكون الأدوات مستوفية شروط السلامة وأن تكون متينة الصنع.

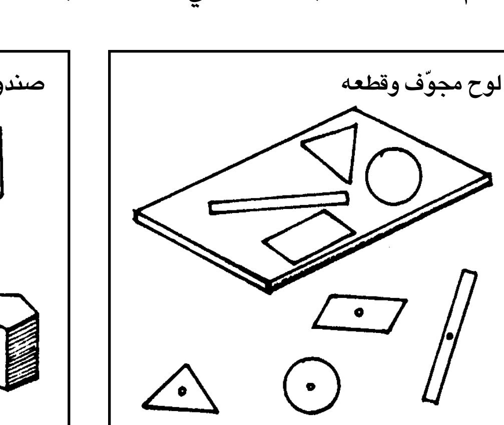
وعلى سبيل المثال، فإن مواد تطوير السيطرة على الحركة يجب أن تكون بالمتانة الممكنة نظراً لكثرة استعمالها ويجب أن تكون أدوات الحياكة آمنة وليس فيها رؤوس حادة. ويجب أن يكون لشفرتي مقص الإستعمال العادي في الصف رأس مدببة أو مدوّرة قليلاً. وإذا لم تتوافر إلا المقصات ذات الرؤوس الحادة فيجب كسر الرأسين وبردهما وتنعيمهما. أما حبات الخرز المستخدمة في تعليم شكّ الأطواق أو المسابح فتكون مصنوعة من زجاج قوي أو من البلاستيك أو الخشب الذي لا يتشظى ويجرح إذا انكسر.

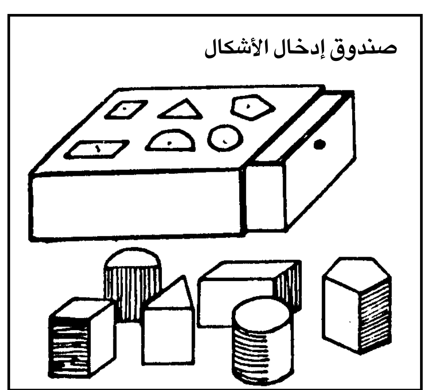
لا بدّ من أن يشكل عنصر السلامة عاملاً أساسياً في لعب كالدمى والعرائس، إذ يجب أن تخلو من أي دبابيس. ويجب أن تكون عيون الدمى مخاطة لا ممسمرة إذ يمكن الأطفال أن يقتلعوها.

وكثيراً ما تكون للسيارات الرخيصة أطراف حادة، والأفضل وجود عدد أقل منها ولكن من نوعية جيدة.

وتكون لدراجات الثلاث عجلات فائدة أكبر إذا كانت جيدة الصنع، فالرخيصة منها سرعان ما تتفكك وتفرط. ويجب أن تكون تجهيزات الملعب متينة ضماناً للسلامة.

ويجب الحرص على أن تكون الأشياء مثل الألواح المحفورة وقطعها، سواء كانت مصنوعة في المدرسة أم في السوق، جيدة الصنع بحيث تدخل القطع في الفتحات بسهولة وبشكل صحيح. مثلاً: إذا كان في صندوق إدخال الأشكال فجوة مربعة فيما القطعة المربعة لا تدخل فيها إلا إذا أمسكها الطفل بطريقة معينة من بين أربع طرق محتملة، فإن الطفل سيُحبط ولن يتعلم أن القطعة المربعة تدخل في الحفرة المربعة.





● **الإعتناء بالمعدات وصيانتها:** المعلم مسؤول عن حفظ الأدوات والمعدات بحالة جيدة مع ملاحظة أن المقصود بوجود المعدات هو استعمال الأطفال لها وليس حجبها عنهم.

ولن يتعلم الأطفال المعوقون عقلياً شيئاً بمجرد مراقبة المعلم/ المعلمة وهو يبيّن لهم استخدام المعدات، بل يجب أن يستعملها الأطفال بأنفسهم، وهذا يعني أنهم قد يخربونها أو يكسرونها أو يفقدون قطعاً منها.. إلخ. ويكون على المعلم أن يفعل ما يستطيع لكي يصلح ما خرب أو يطلي ما ذهب لونه أو يبحث عن القطع المفقودة كما أن عليه أن «يفتش» الأطفال عند ذهابهم إلى بيوتهم ليرى ما أخذوا معهم، وأن يطلب من الأهل التعاون في إعادة ما يأخذه الطفل إلى البيت.

● على المعلم أن يكون جاهزاً لاستخدام أشياء «عادية»، أو حتى «أشياء مهملة» في التعليم.

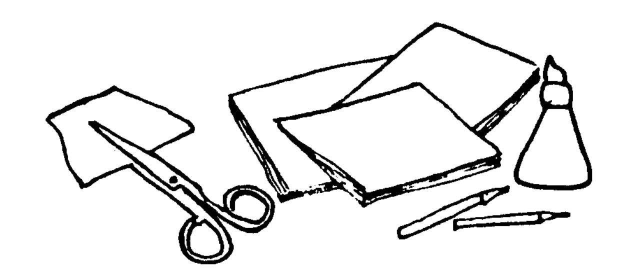
أشياء الإستعمال اليومي: كثيراً ما يكون من المفيد استعمال الأشياء التي تستخدم في حياة البيت اليومية والتي يراها الطفل باستمرار في البيت ويتعامل معها. وعند تعليم الطفل - مثلاً - مقارنة الأحجام استخدِم أحياناً قدور طبخ عادية بدلاً من الكتل الخشبية أو الأشياء البلاستيكية التي لا تستعمل في الحياة العادية. ويمكن شراء الفواكه والخضر لكي يتعلم الأطفال التمييز بينها باللمس أو التذوق أو الشم وعيونهم معصوبة. ويمكن قص بعض هذه الخضر والفواكه لصنع لعب مقطّعة (جيكسو) أو لمقارنة الأحجام أو وصف الألوان أو العدّ.. إلخ. ويمكن حفظ مجموعات من أوراق الشجر والنباتات والأزهار والحصى لكي يتحدثوا عنها، ويرسموها، ويقارنوا ألوانها وأحجامها وملامسها وروائحها.. إلخ.

ويمكننا الإستفادة بشكل جيد من قوارير الشامبو والعلب وصناديق الكرتون الفارغة. إذ يمكن أن نصنع من علبة كرتون كبيرة، أو من سحارة - مثلاً - بيتاً للدمية. (ملاحظة بخصوص السلامة: الأكياس النايلون خطرة إذا وضعها الطفل على رأسه فقد تخنقه، وكذلك فإن الإسفنج والبوليستير (من مواد التعليب والتوضيب) خطرة إذا ما أُبتلعت، وتجب تغطيتها بالقماش قبل استعمالهما في الصف الذي فيه تلميذ قد يحب أكل أي منها).

على المعلم أيضاً أن يعتبر الصف (الفصل) نفسه من «المعدات» فيعلق على الحائط أشياء تُرى وتُلمس، وأشياء «متحركة» معلقة في السقف بخيط قوي أو بسلك. ويجب عرض هذه الأشياء بشكل جذاب لتلفت انتباه الطفل. ويستحسن تغييرها بانتظام كل أسبوعين أو ثلاثة. وعلى التلاميذ أن يصنعوا ما يستطيعون من الأشياء المعلقة على الجدران في صفهم.

ويتوافر الكثير من التجهيزات الأساسية اللازمة لتعلم الأطفال المعوقين عقلياً في كل بلدة تقريباً، أو يمكن صنعها محلياً.

وتشمل بعض المعدات والأدوات الأساسية: الورق، الكرتون الصمغ، فراشي، مقص (مدور الرأس، وإلا فيجب كسر الرأس وبرده وتنعيمه)، أقلام تلوين، أقلام تلوين شمعية، أقلام عريضة، ألوان غير سامة ليستعملها الأطفال في الأعمال الفنية والمعلمون في صنع معدات أخرى.



وكذلك:

- قطع قماش صوف، إبر مختلفة، أزرار متنوعة الأحجام، خرز.. إلخ، للخياطة.

- ثياب لألعاب التنكر بالأزياء، قمصان قديمة لحماية الثياب العادية أثناء حصص الرسم أو أي نشاطات أخرى تتسخ فيها الثياب.

- أدوات مطبخ: قدور، مقالي، صحون بلاستيكية، أباريق ماء./ بقايا خشب، مطارق، مسامير، مناشير صغيرة./ بعض أدوات البستنة ومواد لأشغال الحرف اليدوية.

- موازين، مساطر وأمتار لقياس الأطوال: ساعة حائط./ أنواع مختلفة من الصور والأشياء المقطعة (الجيكسو) والأحاجي الأخرى، كرات زجاجية (دمل أو كِلل).

- دقيق وملح لصنع العجين من أجل تكوينات شكلية يقوم بصنعها صغار الأطفال. (إن الكيلو غرام الواحد من الملح للكيلو غرامين من الدقيق يمنع العجين من التعفّن. ويجب إضافة الماء حتى الوصول إلى الكثافة المطلوبة). أما الصلصال فأنسب للأطفال الكبار.

- كتب صور، صور مقصوصة من مجلات، دفاتر. مكعبات خشبية، مكعبات بلاستيكية (كبيرة وصغيرة) ولعب بناء أخرى.

- أكياس حبوب فاصولياء يابسة، أكياس رمل، قناني خشبية، مضارب تنس وريشة، حبال قفز.

- دمى ولُعب طرية من مختلف الحجوم (ليست مجموعة بالدبابيس)./ سيارات لَعب، قطارات، حيوانات، جنود./ كرات مختلفة الأحجام، لكرة القدم والتنس وكرة السلة وكرات بلاستيكية.

- طشوت ودِلاء رمل وماء كبيرة (للإستعمال في مكان لا يهم إتساخه ويسهل تنظيفه بلا متاعب)، حاويات بلاستيكية من مختلف الحجوم والأشكال والألوان، علب تنك بلا حواف حادة، قطع أنابيب بلاستيكية صغيرة، أنابيب وأكواب من أجل تجارب الماء.

- آلات موسيقية: طبول صغيرة، آلات نفخ بالفم، طبل... إلخ (بما في ذلك الطبلة والأرغن والهرمونيكا إذا كان باستطاعة المعلم أن يعزف عليها). وقد يمكن استعمال آلات موسيقية «مخترعة» (كالملعقة والطنجرة أو حبات الفاصولياء اليابسة في علب بلاستيكية)، أو وتر مشدود على قاعدة خشبية أو على علبة كرتونية أو بلاستيكية وله جسر يغير أصواته.. إلخ.

- آلة تسجيل للإستماع للموسيقى وتمارين الكلام، مع أشرطة موسيقى وأخرى فارغة/ دراجات بعجلتين وثلاث عجلات./ مرايا كبيرة وصغيرة.

● تجهيزات يمكن صنعها:

يجب أن يكون لدى المعلم/ المعلمة الكثير من الورق والكرتون لصنع ألعاب وأحاجي مختلفة. وستعمر هذه زمناً أطول حين تُلصق على خشب معاكس أو مادة قوية أخرى. ويمكن استعمال فيلم من النايلون لتغليف ألعاب البطاقات وحفظها.

ويمكن صنع معدات أخرى، كأطر التسلق للملعب والأراجيح والعوارض الجدرانية.. إلخ. عند نجار محلي، أو في المدرسة الصناعية إنْ وجدت، أو حتى يمكن المعلم نفسه أن يصنعها في وقت فراغه أو أن يصنعها تلميذ كبير تحت إشرافه. وبهذه الطريقة يمكن إيضاً صنع ألواح الأشكال المجوّفة المحفورة أو ما شابهها، وأحاجي تركيب الصور المقطعة (جيكسو).

وكما ذكرنا أعلاه، يجب الحرص بأن تدخل القطع في اللوح بسهولة عند وضع القطعة الصحيحة في مكانها الصحيح.

ويجب أن تكون المعدات جذابة وأن يكون استعمالها مسلياً، وتجب المحافظة على نظافتها وإصلاحها ودهنها كلما لزم الأمر.

ويمكن العثور على أفكار بشأن التجهيرات في نشرات (كاتالوغات) الشركات الأجنبية المنتجة، كما يمكن صنع معدات شبيهة محلياً.

وتشمل معدات تمارين الهواء الطلق إطار التسلق والأراجيح والمنزلقات وأراجيح «طالعة نازلة» وسلالم الحبال وبركة ماء عادية أو منفوخة إن أمكن. وضماناً لسلامة الأطفال يجب أن تكون كل هذه الأشياء متينة بما يكفي لتحمل وزن رجل بالغ ولتحمل كثافة الإستعمال. ويجب تعديل وتكييف كل هذه التجهيزات من حيث الحجم والإرتفاع والقياسات لتلائم أعمار التلاميذ ومهارات الحركة المختلفة عندهم.

التجهيزات المستوردة

إذا توفر للمدرسة مبلغ معقول (٥٠٠ دولار أميركي أو أكثر) بالعملة الأجنبية فإنه يمكن اختيار تنوّع من المعدات الجذابة والمعمرة من كاتالوغات يصدرها مصنّعو وتجار المعدات التعليمية(*).

ويمكن الحصول على عناوين ومعلومات أخرى عن مصدّري هذه المعدات من الملحقيات التجارية لسفارات الدول الصناعية. وقد تقبل بعض السفارات طلبات لتقديم منح من هذه المعدات لمدارس الأطفال المعوقين التي أثبتت كفاءتها. وهذا نوع من النشاط غير السياسي الذي تقوم به زوجات الدبلوماسيين أحياناً.

(في البلدان العربية: يمكن الاستعانة بالمؤسسات المحلية ومراجعة مكاتب اليونيسكو واليونيسيف، وكذلك برامج الاعاقة التي تديرها أو تمولها مؤسسات أهلية أجنبية في البلدان العربية. ويمكن أيضاً أن تقدم بعض وزارات الصحة معلومات مفيدة بهذا الصدد).

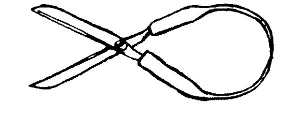
أما إذا كان المبلغ المتوافر أقل من المذكور أعلاه فإنه يمكن لمن يسافر إلى الخارج أن يحضر معه المواد المفيدة التالية أو بعضها:

١ - مجموعات من قطع البناء البلاستيكية، مثل «الليغو»، تشكل معيناً متعدد الأغراض للتعليم، حيث يتعلم الأطفال منها الألوان والأشكال والحجوم، ويستعملون مخيلتهم في التصميم والبناء. وهناك مجموعات مصنوعة محلياً أرخص ثمناً، ولكن يجب تفحصها بدقة والحرص على أن تتداخل قطعها جيداً وألا تنكسر بسهولة. ومن المفيد أن يكون في كل صف مجموعة «ليغو» واحداً كبيراً على الأقل. ويكون على الأطفال الأصغر الذين يعانون ضعفاً في مهارات الإمساك بالأشياء، أن يستعملوا أيضاً المكعبات من الحجم الكبير.

٢ - أقلام تلوين شمعية ثخينة (ليسهل الأمساك بها) وغير سامة.

٣ - دهانات فاقعة الألوان، بشكل مسحوق أو دهان ملصقات، غير سامة.

٤ - مقص خاص له نابض للقبضتين يجعل استعماله أسهل بالنسبة للتلاميذ المعوقين ويجعل تعليم استعمال المقص العادي أسهل.



(*) فيما يلي عناوين بعض هؤلاء في بريطانيا:

E. J. Arnold & Son Ltd, Butterly St, Leeds LS10 1AX

Four To Night, Medway House, St. Mary's Mills, Evelyn Drive, Leicester LE3 2BT

James Galt & Co. Ltd., Brookfield Rd, Cheadle, Cheshire SK8 2PN

Learning Development Aids, Park Works, Norwich Road, Wisbech, Cambs. PE13 2AX

٥ - فيلم لاصق شفاف «فابلون» يمكن لصقه على ألعاب البطاقات والألواح لجعلها تعمّر لسنوات بدلاً من أيام.

٦ - حصائر مصنوعة من مواد لا تنزلق الأشياء عليها يستعملها الأطفال المصابون بالشلل الدماغي لتوضع تحت عملهم على الطاولة أو تحت الطبق أثناء تناول الطعام لتأمين ثباته. ويمكن استعمال حشية ماصّة لهذا الغرض أيضاً. ويمكن توفير قبضات خاصة تثبت على بعض الأدوات (كالأقلام والملاعق.. إلخ) لتسهيل مسكها. ويمكن الحصول على هذه القبضات من موزعي الأدوات الخاصة بالمعوقين أو من:

Spastic Society, 12 Park Crescent, London W1N 4EA, Uk.

أو يمكن صنعها محلياً من الخشب أو القماش (أنظر دليل «**رعاية الأطفال المعوقين**»).

الملحق ٧

قراءات مفيدة

هناك آلاف الكتب المطبوعة في العالم عن الجوانب المختلفة للإعاقة والتعليم المختص. وهناك مئات أخرى تنشر سنوياً، وأخرى غيرها تنفد. بعض هذه الكتب نظري جداً أو إنه طبي التوجه أو يهتم بالأوضاع الإجتماعية في المجتمعات الغربية. أما الكتب المدرجة أدناه فتشدد على الناحية العملية التي يمكن تطبيقها في أي مدرسة متخصصة. ويمكن طلب هذه الكتب من المكتبات أو من الناشرين مباشرة. ويمكن أيضاً استعارتها من «مكتبة المجلس البريطاني»، في المدن التي توجد فيها أمثال هذه المكتبات، برسم الإعارة.

ويؤمل أن تظهر كتب أخرى كثيرة يكتبها المعلمون في التربية المختصة في بلدانهم بما يلائم ظروفهم وبيئاتهم الثقافية لتحل محل كل هذه الكتب الواردة في اللائحة التالية.

المراجع العربية: من المؤسف أن معظم المراجع المدرجة أدناه غير متوافر باللغة العربية، ولا يوجد بدائل محلية. فالمنشورات الجدية التي تقدم فوائد عملية ما زالت قليلة للغاية، ولا تلبي الاحتياجات المتنوعة ولا تستطيع مواكبة ازدياد برامج الرعاية والتأهيل والتوعية، في المجتمعات العربية.

رغم ذلك، فنحن نذكر أدناه عدداً من المراجع العربية التي استطعنا جمعها. (ورشة الموارد العربية)

(ننصحكم أيضاً بمراجعة قائمة المراجع في آخر الطبعة العربية من كتاب «**رعاية الأطفال المعوقين**».

الكتابان الأول والثاني التاليان، يقدمان معلومات عامة عن وسائل تساعد الأطفال والكبار المعوقين على التعلّم:

The Next Step On The Ladder, G. Simon 1986 (4th Edn), 144pp, BIMH.

كتاب مفيد جداً لمعلم الأطفال المعوقين الأشد إصابة، وفيه أقسام حول الإتصال غير الشفهي والإطعام، والإلباس.. إلخ. وهو مزود برسوم كثيرة.

Getting Through to Your Handicapped Child, E. Newson, T. Hipgrave, 1982, 134 pp, C.U.P.

يقدم هذا الكتاب تفسيراً واضحاً لطرق التعليم، وما يجب عمله، والتعامل مع المشاكل.

الكتب التالية تقدم معلومات عن بعض الجوانب المهمة في تعليم الأطفال/ الكبار المعوقين عقلياً، مكتوبة بلغة بسيطة غير معقدة:

Let Me Play, D. Jeffrey, R. McConkey 1976 252pp Souvenir press.

كتاب يحتوي على سلسلة من الجداول التطورية المتبوعة بألعاب ومعدات سهلة الصنع لتسهيل التطور.

Let's Talk, Roy McConkey, Penny Price 1968, Souvenir Press.

كتاب مهم يعطي تفاصيل عملية بشأن تعليم مهارات الإتصال. ويقدم الكتاب توضيحات وكثيراً من النشاطات، وكان موجهاً في الأصل إلى الأهل (الناطقين بالإنكليزية). وهو مفيد جداً للمعلمين.

Living Skills For Mentally Handicapped People, C. Peck and Chia Swee Hong.

كتاب وضعه إثنان من المعالجين الإنشغاليين (الوظيفيين) وهو عبارة عن دليل لتعليم مهارات الحياة اليومية للمعوقين عقلياً من كافة الإعمار.

Problem Behaviour in People With Severe Learning Difficulties: A Practical Guide to a Constructional Approach, Zarkowski and Clements 1987 180pp Groom Helm.

كتاب عملي حول تغير مشاكل السلوك وتجنبها، ويحتوي على أمثلة كثيرة.

Working with Parents: Practical Guide for Teachers and Therapists, Roy McConkey 1986 320pp Groom Helm.

كتاب مهم حول طرق العمل مع الأهل بتقدم أطفالهم إلى الحدود القصوى. ويضم الكتاب أقساماً هامة حول التحدث أمام الجمهور وتنظيم الدروس.

Handling the Young Celebral Palsied Child at Home, N. Finnie, 1974, 320pp Heinemann Medical.

يحتوي هذا الكتاب على اقتراحات لارتداء الثياب والإستحمام وتناول الطعام، كما أنه يوصي بوضعيات للجلوس والنوم والحمل، مرفقاً بكثير من الرسوم. ومع أنه كتب وفي الذهن صغار الأطفال فإن معظم مادته تنطبق على الأطفال من كل الأعمار.

Down's Syndrome, C. Cunningham, New edn 1989, Souvenir Press

Steps to Independence: Practical Guidance on Teaching People with Mental and Sensory Handicaps, A. Best 1987 104pp BIMH.

كتاب عملي جداً لتعليم الأطفال الذين يعانون من خلل في الأبصار والأطفال المعوقين عقلياً. ويتوقع هذا الكتاب أن يكون القارىء قد قرأ "*The Next Step on the Ladder*" المذكور أعلاه.

Education of Deaf Children and Young People, The Centre for Total Communication, Copenhagen, 1987, 84pp, UNESCO, Special Education Program.

كتاب معلوماتي حول الأطفال الصمّ يحتوي على معالجة تُوازن بين النظريات المتعارضة في هذا الحقل.

والكتاب التالي أكثر تقنية في الأسلوب:

Communication Before Speech, J.Coupe and J.Goldbart, 1988, 129pp, Groom Helm.

كتاب نظري حول تعليم مهارات الإتصال للأطفال أصحاب الاعاقات الحادة.

ومن أجل مزيد من المعلومات عن معالجة ومساعدة ذوي الإعاقات الجسدية ننصح بالكتابين التاليين:

«**رعاية الأطفال المعوقين**»، د. ورنر، ١٩٩٢، ٦٦٠ صفحة، «ورشة الموارد العربية» (قبرص). يقدم هذا الكتاب كمية هائلة من المعلومات حول الإعاقات الجسدية المختلفة ومعالجتها. النسخة العربية منه لغتها سهلة وبسيطة وتحتوي على رسوم إيضاحية كثيرة جداً (٤٠٠٠ رسم أيضاحي و ٢٠٠ صورة). وقد روعيت فيها الأوضاع الثقافية والبيئية العربية. والكتاب مفيد جداً للمعلمين والمعالجين الفيزيائيين والعاملين الصحيين. سعره معقول (١٥ دولاراً أميركياً مع حسومات خاصة للمؤسسات الإنسانية)، وقيمته العملية لا متناهية. (في المكتبات أو من: .*ARC*, P.O.Box 7380, Nicosia - Cyprus)

Treatment of Cerebral Palsy and Motor Delay, S. Levitt, 1982, 269pp Blackwell.

يحتوي هذا الكتاب على طرق تفصيلية للعلاج الفيزيائي للأنواع والدرجات المختلفة من الشلل الدماغي مع كثير من الرسوم الإيضاحية. كتاب مرجعي بالنسبة للمعالجين الفيزيائيين.

الكتاب التالي يقدم العمل المهني لمعالج الكلام:

Speech Therapy: a Clinical Companion, J.Warner, B.Brown, E.McCartney (eds), (1988) 168pp M.U.P.

"Impact" Course Packages:

رزم مواد لورش عمل من دار نشر جامعة مانشستر .M.U.P، تحتوي على كتب مقررات تعليمية وأدلة للمدربين وأشرطة فيديو (يمكن شراء أدلة المقرر بمفردها). وهي تضم:

- *The Education of People with Profound and Multiple Handicap,* J.Sebba, 1988. 160pp, M.U.P.
- *Foundation of Communication and Language* C. Kiernan, B.Ried, J.Goldbart, 1987, 180pp M.U.P.
- *An Introduction to Couselling Skills for Special Educational Needs,* B.Mallon, 1987, 50pp, M.U.P.

كتب حول الإندماج: تفترض الكتب الغربية حول اندماج الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم في المدارس العادية أن هؤلاء الأطفال يتم دمجهم في المدارس التي يعمل فيها الأطفال كلٌّ بحسب إيقاع تعلّمه وذلك على مهمات مناسبة لمستوى تطور كل تلميذ على حدة. ويدخل الأطفال صفوفاً (فصولاً) يعمل التلاميذ فيها ضمن مجموعات صغيرة أو فردياً بحسب قدراتهم. لذلك فإن المعلومات العملية حول دمج الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم في مثل هذه البيئة لا يمكن نقلها إلى بلدان أخرى فيها نظم تعليمية تقليدية، حيث يجلس التلاميذ على مقاعد ويمضون أيامهم وهم يراقبون المعلم ويصغون إليه ويقدمون امتحانات نظامية دورية.

* سلسلة كتب حول «**الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية**»:

"Special Needs in Ordinary Schools", General Editor P.Mittler, Cassell Education Ltd.,

تغطي السلسلة معظم مظاهر الإندماج.

Meeting Special Needs in Ordinary Schools, S.Hegarty 1987 224pp.

تمهيد عام ونظري للإندماج.

تضم السلسلة كتباً عن الإعاقات الرئيسية، وكتباً عن مظاهر تعليم المنهاج في المدارس الإبتدائية والثانوية.

قوائم المنشورات

نظراً لأن كتباً جديدة تظهر باستمرار، وأخرى تكون قيد الطباعة وعلى وشك الظهور، فإن الأمر يستحق سؤال الناشرين (والمؤسسات) عن قوائم مطبوعاتهم وعما لديهم من مطبوعات عن الإعاقة والتعليم المختص والإحتياجات الخاصة. وندرج أدناه بعض العناوين البريطانية التي تغطي الكتب المذكورة أعلاه. ويمكن العثور كذلك على قوائم مطبوعات وكتب مرجعية تبين «الكتب قيد الطباعة» في مكتبات «المجلس البريطاني». وقد تستطيع المكتبات المحلية التي تبيع كتباً أجنبية توفير معلومات عن أمثال هذه الكتب في بلدانها.

BIMH (British Institute of Mental Handicap Publications, Foley Industrial Park, Stourport Rd, Kidderminster, Worcs. Dy11 7QG, UK.

Blackwell Scientific Publications, Osney Mead, Oxford OX2 OEL, UK.

Cassell Educational, Artillery House, Artillery Row, London SW1P 1RT. UK CUP (Cambridge University Press) The Edinburgh Building, Shaftesbury Rd, Cambridge CB2 2RU, UK.

Churchill Livingstone, Robert Stevenson House, 1-3 Baxter's Place, Leith walk, Edinburgh EH1 3AF, UK.

Croom helm (Routledge) 11 New Fetter Lane, London EC4P 4EE, UK.

Heinemann Professional, Halley Court, Jordan Hill, Oxford OX2 8EJ, UK.

MUP (Manchester University Press), Oxford Road, M13 9PL, UK.

NFER (National Foundation for Educational Research) - Nelson Publ. Darville House, 2 Oxford Rd East, Windsor Sl4 IDF, UK.

Souvenir Press 43 Great Russell St, London WC1B 3PA, UK. (Pakistan rep: Shams Qureshi, 6 Krishna Mansions, Inverarity Rd, Karachi 3).

اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا (الإسكوا)، قسم الإنماء الاجتماعي والسكان، ص. ب: ٩٢٧١١٥، عمّان - الأردن؛ الهاتف: ٦٩٤٣٥١، الفاكس: ٦٩٤٩٨١. (أطلب أيضاً الوثائق الصادرة عن المؤتمر الإقليمي حول «قدرات وحاجات الأشخاص المعوقين في منطقة الإسكوا»، الذي نظمته الإسكوا، ١٩٨٩).

- مكاتب اليونيسكو في البلدان العربية.
- «البرنامج التربوي المختص»، اليونيسكو - باريس: UNESCO Special Education Programe, 7 Place Fontenoy, 75700 Paris - France.

مراجع من إصدار «ورشة الموارد العربية»:

ويمكن أن يجد القارىء الموارد التالية مصدر فائدة في هذا المجال:

- **نحن أيضاً نلعب ونتحرك** **(إعداد صوفي ليفيت)**

يساعد هذا الكتاب الطفل المعوق على أن يتعلّم كيف يتحرك، وذلك من خلال اللعب مع الآخرين، كباراً وصغاراً.

تقدم رسوم الكتاب الحركات الأساسية التي يحتاج إليها الطفل، وفي حياته اليومية عموما. فاللعب يمكنه أن يحفز وينمّي قدرات الطفل، كاستعمال اليدين، والحفاظ على التوازن، والجلوس والركوع والزحف، والمشي أو التحرك من مكان إلى آخر.

لجميع العاملين في الروضات وفي رعاية الأطفال المعوقين وتأهيلهم. (٦٨ صفحة؛ ٢١ X ٢٨ سم؛ ٢,٥ دولار).

- **أدوات بسيطة لمساعدة المعوقين** **(إعداد: ك. ماتشْكا، آ. دارْنبورو، د. بيرْكيت)**

دليل عملي مصوّر يعرض بكلام قليل عدداً كبيراً من الأدوات التي يمكن أن تساعد المعوق في لعبه وعمله وتحركه. جميع الأدوات يمكن صنعها بسهولة وبكلفة قليلة وبمواد محلية أو مواد يتيسر الحصول عليها. تشمل الأدوات تلك التي تساعد على الجلوس والمشي والتنقل والتوازن والعلاج الطبيعي وغيرها.

لجميع العاملين في إعادة تأهيل الأطفال المعوقين وصنع الأدوات المساعدة. (٧٣ صفحة؛ ٢١ X ٢٨ سم؛ ٢,٥ دولار).

- **حياتك بعد الشلل** **(تأليف: برناديت فالون)**

دليل عملي يساعد أصحاب الشلل السفلي والرباعي - وعائلاتهم وأصدقائهم وجميع المعنيين برعايتهم - على مواجهة مشكلات الحياة اليومية بعد الشلل. متوفر بنوعين من التغليف: عادي ومع سلك لتسهيل تقليب الصفحات. (١٢٠ صفحة؛ ١٣,٥٠ X ١٩,٧٠ سم؛ ٤ دولارات).

- **رعاية الأطفال المعوقين** **(تأليف: ديفيد ورنر)**

قد يكون هذا الكتاب أهم دليل للمعلومات والأفكار الموجهة إلى جميع المعنيين بخير وتقدم الطفل المعوق. وهو مصمم، بشكل خاص، للمناطق التي تفتقر إلى الموارد. للعاملين في رعاية وتعليم وتأهيل الأطفال المعوقين، ولأهل الطفل المعوق وبرامج المجتمع. ثروة من المعلومات والتفاصيل المبسّطة المشروحة بأكثر من ٤٠٠٠ صفورة ورسم حول أنواع الإعاقة المختلفة. (٦٨٠ صفحة؛ ١٩ X ٢٧,٥٠ سم؛ ١٥ دولار).

الفهرس (الكشاف)

ن

و

ي